Rok IV

Nr. 9

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE



TREŚĆ:

Redaguje Komitet.
Redaktor odpowiedzialny: **Chmielewski Aleksander.**
Pismo wychodzi 1-go każdego miesiąca prócz feryj wakacyjnych.

Cena numeru 60 gr. — dla członków Związku N. P. 50 gr.
Prenumerata roczna 6 zł. — dla Związkowców 5 zł.

Okładkę projektował kol. J. Pawlik.

Zakłady Graficzne „ZNICZ" — Wilno Biskupia 4.

Rok IV. Wilno — Listopad — 1933 Nr. 9.

SPRAWY NAUCZYCIELSKIE

MIESIĘCZNIK POŚWIĘCONY SPRAWOM ORGANIZACYJNYM, PEDAGOGICZNO-DYDAKTYCZNYM ORAZ SPOŁECZNO-OŚWIATOWYM

ORGAN ZARZĄDU WILEŃSKIEGO OKRĘGU ZWIĄZKU NAUCZYCIELSTWA POLSKIEGO

Redakcja i Administracja: Wilno, ul. 3 maja 13 m. 7. — Tel. 1476. P. K. O. 81.300.

Warunki realizacji nowych zadań.

Studjując nowe programy i wgłębiając się w ich treść i ducha, oraz czytając artykuły czy też specjalne prace traktujące o nowych programach, a pisane przez ludzi, którzy byli współtwórcami tych programów lub też byli blisko warsztatu pracy programowej, musimy stwierdzić, iż treść nowych programów jest głęboko przemyślana, oparta na najnowszych zdobyczach psychologji i socjologji i ściśle przystosowana do naszej rzeczywistości gospodarczo — państwowej. Hasła nowych programów są wzniosłe, idea przepotężna. I często ogarnia człowieka pewnego rodzaju lęk, czy można będzie sprostać zadaniu, które nakładają na nas programy, czy wywiążemy się należycie ze swoich obowiązków, czy jesteśmy dostatecznie przygotowani do pracy na nowych zasadach. Mimowoli nasuwa się pytanie, od czego uzależnione jest wcielenie w życie założeń programowych. Realizacja nowych programów uzależniona jest — zdaniem naszem — od kilku czynników: nauczyciela, szkoły, środowiska i dzieci.

Odpowiednie ustosunkowanie się nauczyciela do nowych programów, jego osobowość, inteligencja będą grały ogromną rolę w pracy nad urzeczywistnieniem założeń programowych.

Jeśli chodzi o stosunek rzeszy nauczycielskiej do nowych programów, to musi on być rzeczowy i jednocześnie uczuciowy.

Stosunek winien być rzeczowy: musimy gruntownie przestudjować nowe programy, poznać zasady ich konstrukcji, a jednocześnie pogłębić naszą wiedzę z zakresu psychologji dziecka, socjologji, psy-

chologji pedagogicznej, poznać środowisko swej szkoły tak pod względem fizycznym jak i kulturalnym, oraz dokładnie zaznajomić się z naszą rzeczywistością gospodarczo — państwową. Musimy przekształcić swoje nastawienie psychiczne w stosunku do programów: z roli wykonawców, egzekwujących poszczególne punkty programu, musimy stać się współtwórcami programu w całem tego słowa znaczeniu. Nowy program jest w dużym stopniu ramowy, a my musimy te ramy wypełnić treścią, czerpaną bezpośrednio ze środowiska, musimy program rozwijać, podkreślać te przejawy życia kulturalnego danego regjonu, które mogą mieć decydujący wpływ na wychowanie aktywnego, uspołecznionego, karnego i przygotowanego do życia obywatela. W tem znaczeniu program każdej prawie szkoły będzie miał właściwe sobie oblicze, każdy niemal nauczyciel będzie musiał tworzyć sobie program szczegółowy w ramach programu oficjalnego. I tutaj twórczość nauczyciela, jego inteligencja i poziom umysłowy będą grały decydującą rolę.

Stosunek nasz do programu winien być uczuciowy: nie możemy patrzeć na program jako pewnego rodzaju kodeks, martwą literę prawa — w programie musimy widzieć twór żywy. Twórcy programu tchnęli bowiem w niego ducha i my musimy tego ducha przejąć. Idea, która ożywiała ich przy pracy programowej, musi ożywiać i nas, którzy ten program wcielamy w życie. Musimy mieć świadomość, iż między nami, a twórcami programu istnieje silna więź duchowa, że my jesteśmy jakby wykonawcami testamentu wielkich synów ojczyzny, twórcami obywateli Polski Mocarstwowej.

Bardzo ważną rolę w realizacji nowych programów ma do spełnienia szkoła. Aby szkoła mogła należycie spełnić nałożone na nią zadanie, musi przekształcić swego ducha: z instytucji nauczającej musi stać się instytucją wychowującą. Nauczyciel tak musi zorganizować życie szkolne, aby ono pozwalało młodzieży wyżyć się, uaktywniało tę młodzież, zmuszało ją do nabycia pewnych nawyków z zakresu kultury życia codziennego i higjeny osobistej, oraz dawało jej pewne przygotowanie życiowe, aby młodzież ta, po wyjściu ze szkoły, mogła sobie lepiej ułożyć życie. W tak pojętej szkole nauczanie schodzi na plan dalszy: t. zw. „przedmioty“ nauczania stają się środkiem wychowawczym, a nie celem samym w sobie. Oczywiście, że praca nauczyciela w nowej szkole będzie trudniejszą: musi on wychować i nauczyć, a to trud nielada.

Aby nauczyciel mógł należycie spełnić swoje zadanie, musi mieć potrzebne pomoce naukowe, co zresztą wyraźnie podkreślają nowe programy. Naprzykład program zajęć praktycznych jako narzędzia wymienia między innemi nożyki i nożyczki, które „powinna posiadać w odpowiedniej ilości sama szkoła". Program nauki języka polskiego wyraźnie powiada, iż jednem z ćwiczeń w mówieniu ma być „oglądanie obrazków i omawianie ich treści". Nasuwa się tylko pytanie, kto to ma kupić? Chyba nie nauczyciel, bo ten musi wydawać wcale pokaźną sumę na prenumeratę pism pedagogicznych i książki, aby mógł drogą samokształceniową podnieść się na wyższy poziom i nie zostać w tyle.

Duża rola w realizowaniu założeń programowych przypada najbliższemu środowisku dziecka — rodzinie. I tu szkoła musi nawiązać ścisły kontakt pedagogiczny z rodzicami; musi ich stopniowo uświadamiać o obowiązkach jako współpracowników z nauczycielem w pracy wychowawczej. Ale tutaj nasuwają się poważne trudności, bo wiele rodziców ustosunkowuje się do szkoły negatywnie — szkoła jest dla nich złem koniecznem, gdyż zabiera im dzieci, gdy trzeba bydło paść.

Aby szkoła mogła wychować powierzone jej opiece dzieci na aktywnych, świadomych i uspołecznionych obywateli, musi na nie oddziaływać przez pewien określony czas i musi je mieć w szkole. Nie można spodziewać się pozytywnych wyników oddziaływania wychowawczego szkoły, jeśli dzieci są w szkole gośćmi (są obecne w klasie kilka razy na miesiąc), lub też chodzą do szkoły tylko w zimowe miesiące. Aby szkoła mogła należycie wychować, musi być normalna frekwencja dzieci. A o nią jest bardzo trudno, bo dziecko w tutejszych regjonach jest traktowane jako pracownik czy pracownica. Dziecko jest do paszenia bydła, świń, wyrywania lnu, gryki, motania nici, bawienia młodszego rodzeństwa, dzieci muszą zostać w domu, gdy ojciec jedzie na targ — słowem dziecko jest do wszystkiego, tylko nie do szkoły. Nauczyciel musi tu włożyć wiele wysiłku, — tem więcej, im niższy poziom kulturalny ludności i im gorsze warunki ekonomiczne.

Trudności te występują zwłaszcza w szkołach niżej zorganizowanych to też musimy tu wkładać moc energji celem stworzenia odpowiednich warunków dla realizacji nowych programów.

Ogromem pracy i trudu przy realizowaniu nowych programów nie można obciążać tylko nauczyciela. Rzesza nauczycielska musi czuć, że w pracy swej jest wspomagana przez wszystkich, że jest oka-

zywana jej daleko idąca pomoc materjalna i moralna. Zapewnienie ze strony odpowiednich czynników potrzebnych pomocy naukowych i stworzenie właściwych warunków pracy odciąży nauczyciela od wielu codziennych trosk, a tem samem umożliwi pełne wczucie się w powagę czekających go prac i należyte ich realizowanie.

Feliks Górka.

Na marginesie nowych programów.

B. PRZYRODA.

Nowy program przyrody w ogólnych zarysach obejmuje mniej-więcej ten sam materjał, z jakim mieliśmy do czynienia w programie dawnym. Jest to pewne minimum wiadomości o świecie otaczającym, jakie dać musi szkoła powszechna. Natomiast w podziale tego materjału na poszczególne stopnie nauczania, w ujęciu jego zagadnień, a wreszcie w przewidywanej przez program metodzie pracy widzimy daleko idące zmiany.

Materjał w stosunku do programu dawnego został całkowicie przegrupowany. Podobnie jak dawniej przyroda jako przedmiot wyodrębnia się od kl. III, teraz jednak w połączeniu w nierozerwalną całość z geografją (4 godz. tyg.). Bardzo ciekawą inowacją są 2 redakcje, w których występuje program kl. III: „Materjał nauczania dla wsi“ i „Materjał nauczania dla miasta“. W zasadzie zagadnienia są tu te same, opracowane być winny jednak na materjale (poglądowym) zróżnicowanym w zależności od środowiska wiejskiego i miejskiego (wielkomiejskiego). Jest to duże ułatwienie praktyczne dla nauczyciela dzięki szczegółowemu doborowi i starannemu przemyśleniu środków poglądowych i pomocy, jakiemi rozporządza szkoła w dużem mieście i na głuchej wsi. W klasie III mamy zapoznać dzieci: a) z kwitnieniem i owocowaniem jako zjawiskami stwierdzonemi na kilku roślinach pospolitych w najbliższem otoczeniu dziecka, w związku z ich hodowlą i praktycznem zastosowaniem (rośl. ozdobne, warzywa) oraz umiejętnością ogólnego rozpoznawania części tych roślin bez badania poszczególnych części kwiatu;

b) ze zwierzętami domowemi (koń, krowa, owca, świnia, pies, kot, królik, kura, kaczka, gęś) ,oraz spotkanemi w najbliższem otoczeniu (mysz; wróbel; mucha).

Klasa IV przewiduje naukę o przyrodzie w jesieni i na wiosnę w ilości 5 godzin tygodniowo. Okres zimowy natomiast w tym samym

wymiarze godzin przeznacza się na geografję („Obrazy terenu, przyrody, życia i pracy ludzi w Polsce"). Jesień kl. IV poświęcona jest nauce o roślinach. Jest to rozszerzenie morfologji roślin z uwzględnieniem ich przejawów życiowych na materjale praktycznym, użytkowym, plonów z warzywnika i sadu: burak, marchew, kapusta — rośliny 2-letnie; cebula, ziemniaki, chwasty (perz) jako przykłady bylin (pędy podziemne); pomidor, śliwki, jabłka, gruszki jako owoce. Całokształt plonów jesiennych dopełniają plony z pola — zboża i len. Z częściami kwiatu zapoznaje się uczeń dopiero na wiosnę na przykładzie wiśni oraz chwastów. Pozatem wiosna poświęcona jest „zaznajomieniu ze sposobem życia i obyczajami oraz łączącemi się z tem szczegółami budowy zewnętrznej pospolitych zwierząt związanych z pracą człowieka na roli" (kret, dżdżownica, ślimak, ropucha, skowronek, wrona, sowa i jastrząb, chrabąszcz, pszczoły, trzmiele, bielinek i t. p.).

W kl. V i VI (3 godz. tyg.) okres zimowy zostaje poświęcony przyrodzie martwej, zaś na wiosnę i w jesieni znajduje miejsce przyroda żywa. Kurs kl. VII dzieli się na 2 półrocza; I-sze zajmuje przyroda martwa, II — nauka o człowieku łącznie z higjeną (4 godz. tyg.).

W klasie V w jesieni i na wiosnę opracowujemy środowisko wodne (staw) z jego roślinnością i światem zwierzęcym (ryby, żaby, owady) oraz krajowe ssaki leśne i ptaki w zakresie mniej więcej takim, jak ongiś w programie zimowym oddz. IV.

W jesiennym programie przyrody żywej klasy VI tematy są następujące: Las, ujęty jako zbiorowisko roślinne, w którym współżyją drzewa i podszycie leśne z krzewin, ziół kwiatowych i roślin zarodnikowych (paprocie, mchy, grzyby); życie lasu, owady jego szkodniki i obrońcy; krajobrazy egzotyczne: lasy podzwrotnikowe, pustynia, tundra; ich mieszkańcy typowi. Wiosna przeznaczona jest na budowę nasienia oraz na zagadnienia z fizjologji (parowanie roślin, walka o światło, wpływ światła na rośliny).

Zakres materjału przyrody martwej jest tylko nieznacznie zmniejszony w porównaniu z programem dawnym (redukcji uległa kalorymetrja: ilość ciepła, ciepło właściwe i t. d.), natomiast tutaj przegrupowanie materjału następuje najjaskrawiej i najciekawiej:

Program kl. V obejmuje: ciepło w zastosowaniu do zjawisk i potrzeb życia codziennego (zabezpieczenie od chłodu, odzież, palenie w piecach, palenie lamp). Zmiany w powietrzu następujące przy paleniu (bez uzasadnienia naukowego). Pion, poziomnica; waga i waże-

nie. Zmiany objętości przy zmianach temperatury. Stany skupienia wody. Woda jako rozpuszczalnik. Powietrze, jego ciśnienie. Światło— cień; zwierciadło, odbicie światła, załamanie; tęcza.

Kurs klasy VI przewiduje następujące tematy: Skład powietrza, utlenianie; obieg węgla. Skład chemiczny wody. Żelazo, sól kuchenna, wapień granit, glina. Magnetyzm (kompas). Prąd galwaniczny (ogniwo, elektromagnes, dzwonek, telegraf, żarówka i t. d.). Praca, tarcie, środek ciężkości (dźwignia, kołowrót, równia pochyła). Znajdujemy tu więc elementarną chemję nieorganiczną z mineralogją, elektryczność i mechanikę.

Na kl. VII przypadają: „Przetwory ze zbóż, ziemniaków, buraków; jaja, tłuszcze, owoce", a więc elementarne wiadomości z chemji organicznej. Przetwory z węgla kamiennego i ropy naftowej; obrona przeciwgazowa. Pływanie ciał (prawo Archimedesa dla wody i gazów). Najważniejsze przyrządy optyczne. Prąd indukcyjny, zjawiska elektryczne w atmosferze. Wahadło; silniki.

Dawny program przyrody dzielił materjał na działy, z których prawie każdy znajdował całkowite (w zamierzonym zakresie) wyczerpanie w obrębie jednego oddziału. Poza małemi wyjątkami do zagadnienia opracowanego jako całość w jednej klasie nie wracało się już w innych. Dzięki temu przyroda żywa, oddzielona ściśle od martwej kończyła się w oddz. V, — a VI i VII obejmowały przyrodę martwą (z uwzględnieniem higjeny w oddz. VII). Nie można zaprzeczyć, że kolejność działów dobrana była na zasadzie stopniowania trudności, ale z konieczności, chcąc wyczerpać zagadnienie wszechstronnie, trzeba było nieraz poruszać tematy zatrudne właściwie na danym poziomie. Przytoczę jako przykład całą naukę o elektryczności, którą według programu dawnego (z przed r. 1930) przechodziliśmy w oddz. VI. O ile dzieci były w stanie zainteresować się budową i działaniem dzwonka lub telegrafu, o tyle czuło się wyraźnie, że np. indukcja przekracza już ich pojemność umysłową na tym stopniu. Forsowało się ją jednak, bo trzeba było rozprawić się tu z elektrycznością „bez reszty". Jeśli chodzi o przykłady z przyrody żywej to najbardziej rażącym tematem były zagadnienia z fizjologji roślin na poziomie dawn. oddziału V, w którym chcąc nie chcąc trzeba było przecież zakończyć przyrodę żywą.

Rozkład i ugrupowanie materjału w programie nowym w stosunku do dawnego jest wynikiem postępów, jakie uczyniła w ostatniem dziesięcioleciu psychologja dziecka, badań przeprowadzanych nad fa-

zami rozwojowemi i łączącemi się z niemi zainteresowaniami dzieci. Widzimy. że program nowy nie kusi się o zamknięcie w obrębie 1 klasy żadnego naukowego działu przyrody. Przyroda żywa znalazła w nim miejsce aż do kl. VI włącznie i to równolegle do nauki o przyrodzie martwej, dzięki czemu np. elementarne wiadomości z fizjologji roślin, zagadnienia współżycia, zbiorowisk (las, staw) stały się możliwe do poruszania z dziećmi stojącemi na wyższym szczeblu rozwoju i mającemi już pewne podstawy z fizyki i chemji. Ogromną więc zdobyczą w programie nowym jest wprowadzenie do kl. V nauki o przyrodzie martwej, przy przeniesieniu wzamian do kl. VI nauki o przyrodzie żywej.

Najjaskrawiej wszakże, jak zaznaczyłam wyżej, występuje przegrupowanie materjału w dziedzinie przyrody martwej. Z każdego działu fizyki, ewent. chemji wybrano te zagadnienia, które na danym stopniu mogą istotnie być dla dziecka: a) zrozumiałe, b) interesujące. Spotykamy więc zagadnienia z optyki w kl. V i VII, z chemji w V, VI i VII, mechanikę opracowujemy w VI i VII, podobnie jak elektryczność. Znamienne jest przytem, że „zjawiska elektryczne w atmosferze“, od których zaczynanie weszło w krew niemal wszystkich dawnych podręczników, w programie nowym zostały przeniesione do kl. VII jako bardziej abstrakcyjne, w klasie VI zaś zaczynamy od rzeczy bliższych dziecku współczesnemu tj. od galwanizmu i jego praktycznych zastosowań.

To „rozproszenie“ zagadnień z jednego działu przez kilka klas może pozornie budzić obawy o systematyczne opanowanie całości przedmiotu. Wszak jeśli wnikniemy w tę sprawę głębiej i bez uprzedzenia, to uznamy chyba, że przeciwnie: program w ten sposób daje nam możność stałego odświeżania i utrwalania tematów opracowanych w poprzedniej klasie przy opracowywaniu zagadnień z tego samego działu naukowego w klasie wyższej. Będzie to sposobność do powtórzenia zdobytych już wiadomości, która to powtórzenie uczyni celowem, a więc bardziej interesującem, a ostateczne zebranie całości głębszem i wszechstronniejszem.

Drugą zasadniczą zmianą wprowadzoną przez nowy program jest rozszerzenie celów nauczania, z których wynika konieczność całkiem *nowego ujęcia* materjału nauczania.

Obok dawnych celów nauczania (zaznajomienie z najważniejszemi zjawiskami i prawami przyrodniczemi oraz ich praktycznemi zastosowaniami, zaprawienie do bystrej i ścisłej obserwacji i logiczne-

go myślenia, wyrobienie inicjatywy, samodzielności i praktyczności) zostały wysunięte nowe, a mianowicie: *poszanowanie życia we wszelkich jego przejawach; uczuciowy stosunek do przyrody ojczystej, wyrażający się w poszanowaniu rodzimego krajobrazu; wskazanie możliwości podnoszenia środowiska na wyższy poziom gospodarczy oraz uświadomienie znaczenia takiej działalności dla gospodarki Państwa.*

Przez wysunięcie tych celów cały materjał programu przyrody podlega nowemu ujęciu, nabiera specjalnego zabarwienia, a co najważniejsze spaja się w jedno z całokształtem programów wszystkich przedmiotów w szkole powszechnej, stawiających sobie za cel ostateczny — *wychowanie obywatelsko-państwowe.*

Jako środek do realizowania tego ostatecznego celu przy nauczaniu przyrody, program wskazuje przedewszystkiem na praktyczne podejście do wszystkich zagadnień, polecając wyraźnie „uwzględniać te, które mają większe znaczenie praktyczne". Niema bodaj tematu w nowym programie przyrody, któryby nie był naświetlony od strony ekonomicznej, a przynajmniej użytkowej. Tematy nie dające pola do nawiązań praktycznych zostały z programu usunięte — *Czy nie stosowano tej zasady nieco przesadnie — czas pokaże.* Zdaje się jednak — jeśli chodzi o przykład, — że w trosce o praktyczne ujęcie nie należałoby pomijać tak pięknego skądinąd tematu jak „rozsiewanie się owoców i nasion" dla kl. IV lub V, którego w nowym programie szukałam napróżno. — Pomijając jednak ten szczegół, przyznać należy, że zarówno w dziedzinie przyrody żywej jak martwej widzimy wręcz pieczołowicie przemyślany dobór środków ku osiągnięciu wytkniętego celu. Poczynając od kl. III każde zagadnienie opracowywane jest na materjale możliwie bliskim dziecku i takim, któryby przynosił jakąś realną korzyść, znajdował w życiu istotne zastosowanie, względnie przedstawiał jakiś pospolicie spotykany czynnik ujemny (np. owady szkodniki), który musimy świadomie i celowo zwalczać.

Od tego kierunku praktycznego, program w każdym poszczególnym wypadku wyzyskuje również momenty emocjonalne w nauczaniu. Podnosi piękno ojczystej przyrody, podkreślając na każdym kroku zagadnienie jej ochrony; dąży do budzenia uczuciowego stosunku do istot żywych przez *hodowle.*

Począwszy od hodowli pospolitej cebuli kuchennej na wodzie aż do rybki pielęgnowanej w akwarjum, do sadu szkolnego zasadzonego szczepami wyprodukowanemi we własnej szkółce drzewek, mamy tu całą skalę przeżyć i bezcennych, jedynych w swoim rodzaju momentów

wychowawczych w związku ze wzrostem i rozwojem istoty hodowanej — rośliny czy też zwierzęcia. W nowym programie widzimy pełne zrozumienie tych wartości i ich ocenę. Czyste zainteresowanie życiem jako takiem, obudzone przy pierwszej lepszej hodowli szkolnej, łączy się następnie i daje wyzyskać w hodowli okazów pożytecznych. Poprzez pielęgnowanie roślin w doniczkach i skrzynkach okiennych przechodzi się do poważniejszych prac w *ogrodzie szkolnym*. Tutaj mamy pole do rozwinięcia troski o „podniesienie środowiska na wyższy poziom gospodarczy oraz uświadomienie takiej działalności dla gospodarki Państwa".

Ogród szkolny jest głównym terenem dla ścisłej korelacji nauki o przyrodzie z zajęciami praktycznemi, do których praca w ogrodzie szkolnym oficjalnie została zaliczona. Realizacja jej jednak jest nie do pomyślenia bez udziału nauczyciela przyrody. W każdym razie musimy sobie zdać sprawę, że wprowadzenie pracy w ogrodzie w ramy pracy szkolnej przewidzianej w godzinach urzędowego jej rozkładu jest ogromnym krokiem naprzód i posunięciem niezmiernie doniosłem. Jedyne zastrzeżenie, jakie się tu nasuwa jest to, że ogród szkolny znajdzie się w wielu wypadkach nie w ręku nauczyciela — przyrodnika i że na tem ucierpieć może wszechstronne wyzyskanie wartości ogrodnictwa dla nauczania przyrody.

Wracając do dalszego omówienia programu pod kątem jego przystosowania do wychowania obywatelskiego, ujęcie praktyczno-społeczne zagadnień odzwierciedla się i w doborze całego materjału z przyrody martwej. A więc cała mineralogja oparta jest na ocenianiu i poznaniu bogactw naturalnych kraju, pracy przy ich wydobywaniu i przeróbce. Naukę chemji wieńczy zagadnienie przygotowania do chemicznej obrony kraju. Zagadnienia z fizyki obok wyjaśnienia zjawisk dążą *do zapoznania z istotą pracy*. Całość programu jest tak pomyślana, że w kl. VII dać on winien jako syntezę uzasadniony obraz naszego przemysłu i produkcji, jego braków i widoków rozwoju, wiążąc się w ścisłej korelacji z programem geografji i historji (nauka o Polsce). Korelacja z geografją występuje zresztą od klasy III. Najsłabiej może utrzymuje się w programie kl. V, tam bowiem przechodzimy już szczegółową geografję Polski z uwzględnieniem jej bogactw naturalnych, nauka zaś o minerałach w programie przyrody przewidziana jest dopiero w kl. VI, wobec czego np. zagadnienie „skąd się wziął węgiel kamienny" musi właściwie zostać całkowicie opracowane na lekcjach geografji.

A teraz przejdźmy do metody pracy przewidywanej przez nowy program. — „Uwagi do całości programu“ formułują ją dość jasno, zalecając jako podstawę poglądowość, wyrażającą się w obserwacjach okazów żywych w klasie, na wycieczkach i poza lekcjami (obserwacje jako praca zadana), w posługiwaniu się dobremi ilustracjami tam gdzie okaz jest nie do zdobycia, w pracy ogrodniczej, w hodowlach i doświadczeniach, w zorganizowaniu pracowni i własnoręcznych ćwiczeń uczniowskich z przyrody martwej. Bardzo cenne są rozdziały *o toku nauczania i utrwalaniu materjału,* dające praktyczne wskazówki dotyczące utrzymywania i podsycania zainteresowania dzieci. „Sposób ujęcia materjału nauczania“ ostrzega przed 2 krańcowościami, jakie mogą grozić przy nauczaniu przyrody. Z jednej strony może nauczyciel posuwać zbyt daleko badanie form w oderwaniu od przejawów życiowych; z drugiej może zbyt pochopnie uogólniać i przesadnie dopatrywać się wszędzie związków przyczynowych, przystosowań i celowości — chodzi więc o rozsądne utrzymanie „złotego środka“.

Najbardziej jednak zasadniczą zmianą, jaka uderza w „Uwagach“ jest *obowiązujące zastosowanie podręcznika.* Wpływa to w praktyce na zupełną zmianę toku lekcji i panującej dotychczas metody pracy z dziećmi. — Przez długi szereg lat przyzwyczailiśmy się do takiego mniej więcej schematu lekcji z przyrody (żywej): Obejrzenie, względnie obserwacja okazu. Wypowiadanie spostrzeżeń przez dzieci, przeplatane wyjaśnieniami nauczyciela. — Utrwalenie: rysunek charakterystycznego fragmentu okazu (z natury). Podpisanie rysunków, względnie ułożenie i napisanie kilku zwięzłych zdań wyjaśniających rysunek lub streszczających spostrzeżenia. W ten sposób zdobywane wiadomości systematycznie grupowały się w kolejnym porządku w zeszycie ucznia i zeszyt ten zastępował mu podręcznik. — Występowały w tej metodzie pracy 2 ważkie momenty utrwalające: rysunek i krótkie sformułowanie zdobytych wiadomości. Ponadto dzieci chętnie wklejały do zeszytu mniejsze okazy roślinne, malowanki, ilustracje zwierząt, wycinki z czasopism i stawał się on w pewnym stopniu wyrazem ich twórczości.

Obecnie zeszyt ulega skasowaniu. Książka ma go zupełnie zastąpić. — Niema już rysowania, bo odpowiednie ilustracje znajdujemy w podręczniku. Tekst też jest już gotów.

W bież. r. szk. nową metodę pracy wprowadzaliśmy jak wiadomo w kl. V. Przyznaję, że wzbudziła ona we mnie pewną niechęć. — Od pierwszych lekcyj dziwnie trudno było uporać się z ich tokiem. —

Oglądamy okazy, omawiamy je, porównywamy z obrazkami w podręczniku i... co dalej? — Ano, dalej zadajemy przeczytać w domu rozdział o opracowanych w klasie tematach dla uzupełnienia i utrwalenia wiadomości.

I cóż wynika? — Z zasięganych przeze mnie informacyj i na mocy osobistych mych spostrzeżeń okazało się, że dzieci albo nie czytały rozdziałów zadanych (z powodów materjalnych dotąd połowa mojej V klasy nie może się zdobyć na podręczniki), albo czytały tak nieuważnie, że z treści nie zdawały sobie zupełnie sprawy. Zauważyłam, iż podręcznik jest czemś tak obcem dziecku, że wielu dzieciom patrzącym na obrazek nie przychodzi nawet na myśl przeczytać tych paru słów lub zdań, wyjaśnienia które są pod nim wydrukowane. Ta nieudolność dzieci klasy bądź co bądź V korzystania z przystępnego, obficie i estetycznie ilustrowanego podręcznika, jakim jest „Podręcznik" Gayówny, jest jednak zastanawiająca. Jest to pewne niedołęstwo umysłowe, którego nie mogliśmy spostrzec przy stałem stosowaniu dotychczasowej metody, wywołującej (może tylko pozornie?) czynną postawę ucznia podczas lekcji. Jest to w każdym razie zagadnienie bardzo ciekawe i bardzo pilne. Może naprawdę w porę „narzucono" nam podręcznik i zmuszono tym sposobem do rewizji rezultatów dotychczasowego sposobu nauczania?

W ciągu dotychczasowej dwumiesięcznej praktyki wypracowałam sobie stopniowo taką metodę w wyzyskiwaniu podręcznika: Jak dawniej staram się osią lekcji, t. zw. puktem wyjścia, uczynić okaz i obserwacje. Następnie jednak, o ile mogę, nie udzielam osobiście wyjaśnień lub sprostowań. Szukamy ich w podręczniku — jak dotąd podczas lekcji „na gorąco". Uważam to za pierwszy etap przyzwyczajania dzieci do zwracania się po informacje do książki. Narazie są jeszcze tak nieudolne, że trzeba im wskazać stronę, czasem nawet ustęp na tej stronie, który mają przeczytać (c i c h o). O czytaniu całych rozdziałów jeszcze niema mowy, mam jednak nadzieję, że postęp nadejść musi. W każdym razie przekonałam się, że tekst przeczytany tylko wtedy nabiera dla nich znaczenia i sensu, kiedy przed czytaniem go sformułujemy sobie zagadnienie, na które szukają następnie odpowiedzi.

Poruszyłam tu obszerniej jedną z praktycznych trudności, o które dziś jeszcze potykamy się w realizacji nowego programu. Znajdzie się ich niewątpliwie więcej, jeśli zechcemy realizować go sumiennie

w kierunku wytycznych przebudowy. W myśl zachęty wyrażonej przez Redakcję „Spraw“ byłoby niezmiernie pożytecznem abyśmy naszemi bolączkami, jak również znajdywanemi na nie praktycznie radami zechcieli dzielić się na łamach „Spraw“ i tym sposobem czynnie i wspólnie pracować nad tem, aby konsekwentnie w myśl przebudowanych programów przebudować istotnie naszą szkołę.

H. Obiezierska.

Do podstaw wychowania moralnego.

(c. d.)

Moralnej dyskwalifikacji przyjemności towarzyszy zazwyczaj moralna kwalifikacja cierpienia: cierpienie bowiem wzbogaca życie, czyni je wielkiem i wzniosłem. Już Hegel stwierdził, że los postaci historycznych nie jest szczęśliwy, a współcześni moraliści, powieściopisarze i poeci powiadają, że kto dąży do wielkości, musi się wyrzec szczęścia.

Istotnie, częste przeciwstawianie wyższego cierpiącego życia niższemu szczęśliwemu — ma swój głęboki sens, ale jaki?

Jeśliby najwyższe życie nie mogło się obejść bez cierpienia — szczęście straciłoby swoją wysoką rangę wśród wartości życia — i musiałoby swoją rolę miernika wartości odstąpić czemuś zupełnie innemu. Trudności tego zagadnienia nie można zbyć powierzchownem wyjaśnieniem, że życie wzniosłe jest wartościowe jedynie dla tych, którzy z czynów i życia genjusza ciągną zyski, że dla nich tylko cierpienie jego ma wartość, dla niego zaś nie — z wyjątkiem zadowolenia dumy i ambicji, będącego niejako odszkodowaniem za ciężar życia. Argument taki byłby słaby z dwóch powodów: po pierwsze, dlatego, że wzniosłość i wielkość życia przejawia się nietylko w czynach i korzyściach, płynących z nich dla społeczeństwa, i po drugie ponieważ wielki człowiek sam odczuwa wielkość heroicznego życia, nawet wówczas, gdy jego wielkości nie towarzyszy władza, ni sława, i mimo „nieszczęścia“ nie zamieniłby swego życia na inne.

Skoro cierpienie może być wzniosłe — widocznie kryje ono w sobie jakieś przeżycia, zabarwione przyjemnością, które stanowią o jego wartości.

Weźmy najprostrzy przypadek, kiedy przeżycie, „samo przez się“ przykre, zyskuje składnik przyjemny przez skojarzenie z wyobrażeniem, silnie zabarwionem przyjemnością. Zabarwienie to powstaje zazwyczaj przez związek z przyjemnem przeżyciem przeszłem lub przyszłem. Z tem ostatniem zazwyczaj w przypadku nadziei nagrody. Nagrodą jest każda radość, będąca skutkiem określonego postępowania, a nadzieją jest wyobrażenie owej radości. Nadzieja, (nawet tęsknota jest jej pokrewna), jest zawsze źródłem uczuć uszczęśliwiających.

Radości i nagrody od najdawniejszych czasów były wyrazem dobra wzniosłego, a wzkazanie na przyszłe szczęście jest ważkim elementem w przepisach moralnych, otwierając przed człowiekiem najdalsze perspektywy.

Ale przypuśćmy, że cierpienie jako środek do celu — nie może zapewnić głębi życia. Przyjrzyjmy się cierpieniom o własnej wewnętrznej wartości. Są one wdzięcznym przedmiotem dla literatury: poeci liryczni nieraz tęsknią za goryczą życia, a dramat jest odwiecznym terenem dla problematyki cierpienia. Tajemnica upodobania w tragedji leży w fakcie, że przyjemność tkwi w samem cierpieniu, że jest jego składnikiem. „To, co nam się każe ugiąć, jest wspaniałe i potworne zarazem“ mówi jeden z dramaturgów. Poeci wiedzą, że rozkosz i cierpienie są z sobą spokrewnione. Ale co tkwi w tem pokrewieństwie?

Objawem zewnętrznym obu rodzajów przeżyć są łzy. Człowiek płacze, gdy cierpi, kiedy spływa nań wielka radość, kiedy patrzy na szlachetny czyn lub przeżywa chwilę pojednania, — wogóle, doznając wzniosłych etycznych uczuć.

Co jest wspólnego w sytuacjach, w których człowiek płacze? W głębokich przeżyciach obu rodzajów mamy do czynienia z pewnemi funkcjami duszy, mającemi fundamentalne znaczenie dla życia wolowego — od nich w wielkiej mierze zależy charakter człowieka. Gra tych utajonych sił duchowych jest zawsze przyjemna.

Są one wielkie i ważne w podwójnem znaczeniu: 1) że ich potęga w życiu duszy jest wielka i 2) że są źródłem b. intensywnych rozkoszy. To też momenty, w których człowiek uświadamia sobie ich działanie, są momentami najwyższego Etos. Być może, że cierpiący ma większą zdolność poruszania duszy i przeoruje ją głębiej. Cierpienie silniej wpływa na akty woli, łatwiej wywołuje wzruszenia i pobudza do zmian życiowych bardziej, niż przyjemność. Wielka sztuka i wielkie czyny częściej wzrastają w cierpieniu, niż w rozkoszy i ci, którzy wielkie dzieła stworzyli — sami przeżyli wiele. Cierpienie wyzwala potężne

siły, ale nie jest prawem natury, że nie wyzwala ich radość, owszem, są tego przykłady, lecz rzadkie. Historja ludzkości uczy, że niestety, postęp kultury dokonywał się głównie przez cierpienie: należy sobie życzyć, aby czynnikami rozwoju dalszego stało się szczęście. Na tym postulacie buduje nowa pedagogika system współczesnego wychowania, piętnując jako najcięższy grzech wychowawczy unieszczęśliwianie dziecka.

Nie potrzeba dodawać, jak wysoce etyczne, humanitarne jest to założenie, u którego podstawy tkwi wielka myśl przebudowy duchowej ludzkości w myśl najwyższych ideałów moralnych, ciągle jeszcze, niestety, bytujących poza obrębem naszej ziemi.

* * *

W konkluzji powyższych rozważań ustalimy następujące prawdy. Mniemanie, że przyjemność jest moralnie bezwartościowa, jest przesądem. Pogląd, że cierpienie posiada wartość moralną, jest słuszny, ale tylko dlatego, że oznacza ono cały kompleks przeżyć, wśród których utajona radość jest tym czynnikiem, który o wartości cierpienia decyduje.

Co dotyczy cierpienia, dotyczy wszystkich innych rzeczy: zawdzięczają one swoją wartość radości, jaką obiecują, i to jest jej jedynym miernikiem.

Egoizm jako punkt wyjścia wartościowania moralnego.

Uznając za drogowskaz w naszych rozważaniach doświadczenie, musimy dla określenia istoty moralności przyjąć jakiś powszechny, niepodlegający wątpliwości fakt oceny moralnej pewnego rodzaju postępowania. Zdaje się, że za fakt taki możemy uznać dyskwalifikację moralną egoizmu. Niema może częściej w mowie potocznej używanego pojęcia jak właśnie egoizm. Ale dlatego może właśnie rozumiemy je mętnie — i co gorsze, na niejasnem jego rozumieniu budujemy wskazówki i zasady moralne dla swych wychowanków. 1) Najczęściej spotkać się można z poglądem, że egoizm jet instynktem, skierowanym na osiągnięcie „własnego dobra" działającego. Ale „własne dobro" jest abstrakcją mało mówiącą, a istotą instynktu jest dyspozycja, skłaniająca wolę osobnika w kierunku określonego, konkretnego celu. Jeżeli przypisujemy komuś skłonność do czegoś, to znaczy, że wyobra-

żenie tego czegoś jest zabarwione uczuciowo. „Własne dobro“ oznaczać zaś może jedynie stan duchowy, a wyobrażenia własnych stanów duchowych możliwe są u wyjątkowych ludzi. Nie możemy zaś zdolności do pewnych wyobrażeń uznać za cechy, charakteryzujące egoistów.

2) Z tego samego powodu nie można przyjąć innego rozpowszechnionego mniemania, jakoby egoizm był pragnieniem przyjemności: nie pragniemy bowiem przyjemności, lecz tego, co z przyjemnością sobie wyobrażamy.

3) Wreszcie spotkać się można z poglądem, jakoby egoizm był instynktem samozachowawczym. Nić bardziej fałszywego. Po pierwsze, nie wszystkie działania, wynikające z instynktu samozachowawczego, oceniamy, jako egoistyczne, np. naturalna troska o zdrowie, unikanie zbędnych niebezpieczeństw, obrona własnego życia i t. p.; po drugie zaś nie każdy czyn egoistyczny jest samozachowawczym. można np. pomyśleć samobójstwo z egoizmu — z instynktu samozachowawczego nigdy.

Egoizm nie jest instynktem, nie jest też nazwą dla grupy instynktów. Zaspokojenia pragnień, skłonności własnych osobnika — nigdy egoizmem nie nazwiemy.

Nagannem słowem egoizmu piętnujemy jedynie *sposób w jaki się to zaspokojenie odbywa, okoliczności* i warunki towarzyszące temu zaspokajaniu, a od nas samych zależne. Krótko mówiąc, *egoizm to bezwzględność w stosunku do innych.* Rodzi się i wzmaga na gruncie słabo rozwiniętego instynktu społecznego, którego istotą jest skłonność do uczuciowego reagowania na postępowanie i zachowanie się naszych bliźnich. Każdy członek społeczeństwa reaguje przykrością na postępowanie egoistów — i jest to łatwo zrozumiałe. Samolubstwo innych faktycznie mnie samemu wyrządza krzywdę, i ja bowiem należę do społeczeństwa, którego kosztem egoista zaspakaja swoje pragnienia. Ta prawda teoretyczna winna się stać naczelną zasadą wychowania moralnego w szkole — t. zn. winna być silniej akcentowaną w praktyce życia szkolnego, niż dotychczas. „Złe niewątpliwie jest tylko jedno: krzywda bliźniego“, mówił Żeromski.

Nie trzeba wyjaśniać, że na tej prawdzie wesprzeć się może cały gmach wychowania społecznego, etycznego państwowego. Nie trzeba także dodawać, że dziś skupienie wysiłków wychowawczych dokoła tej zasady jest bardziej aktualne, niż kiedykolwiek.

Społeczeństwo jako moralny prawodawca.

Dla współcześnie panującej moralności charakterystyczne jest podporządkowanie własnych pragnień pragnieniom innych. Wymaga ona względu na bliźnich, potępia egoizm. Jest to moralność wyrzeczenia i posłuszeństwa. W dekalogu postulaty moralne sformułowane są głównie w postaci negatywnej — zakazów: „Nie powinieneś"... w chrystjaniźmie natomiast zaakcentowane jest pozytywne, altruistyczne stanowisko wobec świata: „kochaj swych bliźnich". Wzgląd na innych jest głównym tematem naszej moralności.

Mimo to nie jest etyka współczesna jednostronna, respektuje bowiem osobowość jednostki, uwzględniając jej potrzeby — i w ten sposób jednoczy niejako dwie etyki: etykę dobra i etykę obowiązku. Różnica między obu stanowiskami polega na różnem rozumieniu pojęcia dobra.

Słowo „dobry" ma moralny sens wtedy, gdy 1) odnosi się do postanowień i gdy 2) wyraża ocenę wydawaną przez społeczeństwo ludzkie.

Od najdawniejszych czasów za dobre było uważane to, co pożądane: starożytna etyka oceniała, jako dobre, to, co pożądane dla jednostki, była po większej części hedonizmem, współczesna zaś za dobre uważa to, co pożądane dla społeczeństwa — czyli ma charakter utylitarystyczny. Podkreślenie nieegoistyczności jest tutaj wskazówką, gdzie leży jądro moralności.

Za dobre czyli pożądane uważa społeczeństwo to, co pożyteczne. To też zasady wartościowania moralnego muszą ulegać zmianom w ciągu wieków, w związku z postępującym rozwojem kulturalnym i zmianami struktury społecznej. Ogólnie mówiąc, poglądy moralne zależą od okoliczności życia społecznego, wielkości obszaru, który społeczeństwo zajmuje, stosunku jego do otaczającego świata, cywilizacji, potrzeb, wybrażeń religijnych.

Ten relatywizm etyczny uzasadniają zgodnie etnografja i historja, które uczą, że różnorodności moralnych przepisów, zmieniających się w ciągu wieków wśród narodów świata — odpowiadają różnice w tem, co, według panujących poglądów, uznawane jest za dobro.

W obrębie hordy czy plemienia przepisy moralne mają wzgląd tylko na członków grupy, w stosunku do obcych nie nakładają żadnych obowiązków moralnych. Więcej nawet, każdy osobnik z poza

grupy *eo ipso* jest wrogiem, którego zabicie często uważane bywa za wielką moralną zasługę. Co więcej, takie wartościowanie moralne nie jest przymusem, narzuconym z zewnątrz, lecz bywa głosem sumienia.

Ale i dzisiaj znajdujemy wielu europejczyków, którzy uważają za moralny obowiązek zabicie wroga na wojnie. Różnica między członkiem hordy a współczesnym europejczykiem polega na tem, że miarą wyobrażeń pierwszego jest horda lub plemię — dla człowieka kulturalnego zaś — naród lub państwo i że nastrój wrogości u pierwszego jest trwały, u drugiego przemijający.

Jeśli jednak pewnemu człowiekowi wojna między dwoma narodami na kuli ziemskiej wydaje się tak samo niemoralną, jak walka uzbrojonych band w łonie tego samego narodu, to dlatego, że dla niego obszarem, na którym obowiązuje prawo moralne, jest ziemia cała, a społeczeństwem ludzkość.

W jego sumieniu rozbrzmiewają głosy ludzkości całej. Z tych przykładów relatywizmu oceny moralnej okazuje się jasno, że *treść moralności wyznacza społeczeństwo, a sformułowanie prawa moralnego dokonywa się na zasadzie utylitarystycznej.*

Społeczeństwo żąda posłuszeństwa moralnym prawom w przekonaniu, że to odpowiada jego dobru.

Tego samego dowodzą prawa państwowe, które, chociaż nie są moralnemi prawami, jednak pewne niezbędne minimum moralności reprezentują. Punktem wyjścia dyskusyj i uchwał w parlamentach jest dobro społeczne. To też w ujęciu potocznem najczęściej legalność ma wartość moralności. Jednostki tylko są przeciwnego zdania.

Są np. filozofowie, głoszący niezależność moralności od szczęścia, wysoko niosący sztandar z hasłem „pereat mundus, fiat iustitia“ — i to jest wzniosłe, ale żaden mąż stanu, czujący na sobie ciężar odpowiedzialności za losy kraju, nie odważy się według tej recepty postępować, żaden nie poświęci dla zasady abstrakcyjnej jego dobra.

* * *

Ostatecznie rozważania powyższe prowadzą do następujących wyników: 1) prawodawcą moralności jest społeczeństwo — ono określa znaczenie pojęcia „dobry“, 2) treść pojęcia „dobry“ wynika z powszechnie panującego poglądu, jakie postępowanie zapewnia pomyślność (dobro) społeczeństwu.

W świetle tego pojęcia moralności, skłonność do postępowania moralnego jest zrozumiała i naturalna, bo psychologicznie uzasadnio-

na: człowiek postępuje moralnie, ponieważ stanowi cząstkę społeczeństwa, jego szczęście i nieszczęście związane jest ze szczęściem i nieszczęściem innych, więc musi być dlań przyjemne wyobrażenie społeczeństwa szczęśliwego.

Innemi słowy, życzy on sobie, aby otoczenie jego było szczęśliwe, pragnie postępowania, które do tego celu zmierza, ceni, gani, wartościuje, odrzuca, lub naśladuje odpowiednio pewne postępki.

Nie znaczy to wcale, że się zawsze zastanawiamy i subtelnie rozważamy skutki swych czynów — naodwrót, zwykle postępujemy instynktownie, ale instynktowne postępowanie jest w tej dziedzinie tego rodzaju, że zawsze rozum je potwierdzić może.

Można tu zatem mówić o celowości w naturze. Wynikające z powyższej przedstawionej teorji uzasadnienie konieczności postępowania moralnego — ma tę wyższość nad innemi, że jest oparte na doświadczeniu i łatwo dla umysłów młodzieży dostępne, wskazuje na więź społeczną i wynikającą z niej potrzebę solidarności i współpracy — a służbę ideałom społecznym, ukazuje jako drogę do własnego szczęścia. (c. d. n.)

St. Antoszczuk.

Głosy w dyskusji

nad artykułem „Sugestja w nauczaniu“.

Czytając w nr. 8 Spraw Nauczycielskich artykuł kol. St. Kanioka p. t. „Sugestja w nauczaniu“, przyznać musiałem. że są jeszcze wśród nas ludzie odważni, którzy metodę nauczania nazywają kuglarstwem metodycznem.

Tak jest niestety. U nas metoda zamienia się często w kuglarstwo, w zbiór blagi i mydlenia oczu naiwnym. Przypomnijmy sobie, jakich to metod nie zalecano nam i zmuszano do ślepego wykonywania recept pod komendę modnego „kuglarza“.

Weźmy „szkołę pracy“. Rany boskie! co to za nowość w owym czasie była! Nauczyciel historji opowiada o wjeździe Chrobrego do Kijowa, wspomina, rzecz prosta, i o „szczerbcu“. Chcąc „szczerbiec“ ten uzmysłowić, każe dziatwie wyjmować glinę z pod ławki i ulepić „szczerbiec“. Dzieci „szczerbiec“ ulepiły nakształt przypominający raczej kiełbasę niż miecz rycerski, wyszczerbiły go, wysmarowały siebie i ławki gliną i na tem lekcja się skończyła. Lekcja pod względem metodycznym była przygotowana, „szkoła pracy“ uwzględniona, a efekt? — kuglarski.

A spójrzmy na ilość zalecanych liczydeł i systemów liczbowych. Jedno liczydło ma gałek 5, inne 10, jedne są pionowo ustawione, inne poziomo i każde z nich dobre. Mnie uczyli na kasztanach i jabłkach i jakoś nauczyli liczyć i poziomo i pionowo. — Ale też wtedy nie było tylu twórczych ludzi co dzisiaj.

Nie będę tu przypominał o śpiewanych elementarzach; — w myśl tego metodyka dziatwa miała cały elementarz prześpiewać i równocześnie poznawać sztukę pisania, czytania i śpiewu chóralnego. Co za wzniosła myśl! Cała dziecięca Polska śpiewa: A—la, O—la...

Patrząc na te metody zboku, (jestem nauczycielem gimnastyki i mam także swoje „metody") dziwiłem się, że nauczycielstwo jest tak naiwne i ślepo idzie na lep metod, spłodzonych przez ludzi o najlepszych chęciach, niezawsze jednak celowych.

Przyklasnąć musimy nowym prądom — każdy nauczyciel dobry — każda metoda dobra, byle osiągnięte były odpowiednie wyniki.

Dla kuglarzy metodycznych seans skończony.

Nie do wszystkich jednak przedmiotów myśl ta dostatecznie przesiąknęła. Przedmiotem tym są ćwiczenia cielesne, które jeszcze muszą być prowadzone tak, jak tego wymaga „metodyka". Wymaga się bowiem od nauczyciela przygotowania w domu, na ćwiartce papieru „porcji lekcyjnej" tak zwanej osnowy, z którą ten prowadzi lekcję. Osnowa być musi. — I rzeczywiście — chodzi taki nauczyciel stale z osnowami, przerabia lekcję gimnastyki tylko z osnową w ręku i przetrawiony swój produkt myślowy rzuca wśród ćwiczących. Kontaktu z młodzieżą nie jest w stanie nawiązać, odrabia przepisowo od a—z wszystkie ćwiczenia w tej osnowie uwzględnione, porusza wszystkie stawy i mięśnie, ale lekcja zostaje martwą. Czytając napisaną osnowę, odniesie każdy wrażenie, że lekcja była dobrze i metodycznie przeprowadzona, w rzeczywistości była to lekcja sztuczna, bezduszna, martwa. I dziwić się należy, że dzisiaj, wobec prądów swobody metodycznej, zachował się jeszcze ten konspekt w gimnastyce, według którego musi się prowadzić taki lub inny wzorzec lekcyjny i nie pozwala się nauczycielowi na wyładowanie swej energji kinetycznej i siły twórczej na lekcji. A pole do twórczości właśnie na lekcji gimnastyki jest b. duże; częstokroć młodzież sama narzuca jakiś ruch lub zabawę; wszak twórcą zabaw była młodzież i dziatwa, a nie ludzie starsi. Dlaczego nie pozwala się nauczycielowi na korelację z ćwiczącą młodzieżą, a zmusza się go do korelacji z konspektem? oto pytanie, które nieraz sobie zadaję.

na: człowiek postępuje moralnie, ponieważ stanowi cząstkę społeczeństwa, jego szczęście i nieszczęście związane jest ze szczęściem i nieszczęściem innych, więc musi być dlań przyjemne wyobrażenie społeczeństwa szczęśliwego.

Innemi słowy, życzy on sobie, aby otoczenie jego było szczęśliwe, pragnie postępowania, które do tego celu zmierza, ceni, gani, wartościuje, odrzuca, lub naśladuje odpowiednio pewne postępki.

Nie znaczy to wcale, że się zawsze zastanawiamy i subtelnie rozważamy skutki swych czynów — naodwrót, zwykle postępujemy instynktownie, ale instynktowne postępowanie jest w tej dziedzinie tego rodzaju, że zawsze rozum je potwierdzić może.

Można tu zatem mówić o celowości w naturze. Wynikające z powyższej przedstawionej teorji uzasadnienie konieczności postępowania moralnego — ma tę wyższość nad innemi, że jest oparte na doświadczeniu i łatwo dla umysłów młodzieży dostępne, wskazuje na więź społeczną i wynikającą z niej potrzebę solidarności i współpracy — a służbę ideałom społecznym, ukazuje jako drogę do własnego szczęścia. (c. d. n.)

St. Antoszczuk.

Głosy w dyskusji

nad artykułem „Sugestja w nauczaniu".

Czytając w nr. 8 Spraw Nauczycielskich artykuł kol. St. Kanioka p. t. „Sugestja w nauczaniu", przyznać musiałem. że są jeszcze wśród nas ludzie odważni, którzy metodę nauczania nazywają kuglarstwem metodycznem.

Tak jest niestety. U nas metoda zamienia się często w kuglarstwo, w zbiór blagi i mydlenia oczu naiwnym. Przypomnijmy sobie, jakich to metod nie zalecano nam i zmuszano do ślepego wykonywania recept pod komendę modnego „kuglarza".

Weźmy „szkołę pracy". Rany boskie! co to za nowość w owym czasie była! Nauczyciel historji opowiada o wjeździe Chrobrego do Kijowa, wspomina, rzecz prosta, i o „szczerbcu". Chcąc „szczerbiec" ten uzmysłowić, każe dziatwie wyjmować glinę z pod ławki i ulepić „szczerbiec". Dzieci „szczerbiec" ulepiły nakształt przypominający raczej kiełbasę niż miecz rycerski, wyszczerbiły go, wysmarowały siebie i ławki gliną i na tem lekcja się skończyła. Lekcja pod względem metodycznym była przygotowana, „szkoła pracy" uwzględniona, a efekt? — kuglarski.

A spójrzmy na ilość zalecanych liczydeł i systemów liczbowych. Jedno liczydło ma gałek 5, inne 10, jedne są pionowo ustawione, inne poziomo i każde z nich dobre. Mnie uczyli na kasztanach i jabłkach i jakoś nauczyli liczyć i poziomo i pionowo. — Ale też wtedy nie było tylu twórczych ludzi co dzisiaj.

Nie będę tu przypominał o śpiewanych elementarzach; — w myśl tego metodyka dziatwa miała cały elementarz prześpiewać i równocześnie poznawać sztukę pisania, czytania i śpiewu chóralnego. Co za wzniosła myśl! Cała dziecięca Polska śpiewa: A—la, O—la...

Patrząc na te metody zboku, (jestem nauczycielem gimnastyki i mam także swoje „metody“) dziwiłem się, że nauczycielstwo jest tak naiwne i ślepo idzie na lep metod, spłodzonych przez ludzi o najlepszych chęciach, niezawsze jednak celowych.

Przyklasnąć musimy nowym prądom — każdy nauczyciel dobry — każda metoda dobra, byle osiągnięte były odpowiednie wyniki.

Dla kuglarzy metodycznych seans skończony.

Nie do wszystkich jednak przedmiotów myśl ta dostatecznie przesiąknęła. Przedmiotem tym są ćwiczenia cielesne, które jeszcze muszą być prowadzone tak, jak tego wymaga „metodyka“. Wymaga się bowiem od nauczyciela przygotowania w domu, na ćwiartce papieru „porcji lekcyjnej“ tak zwanej osnowy, z którą ten prowadzi lekcję. Osnowa być musi. — I rzeczywiście — chodzi taki nauczyciel stale z osnowami, przerabia lekcję gimnastyki tylko z osnową w ręku i przetrawiony swój produkt myślowy rzuca wśród ćwiczących. Kontaktu z młodzieżą nie jest w stanie nawiązać, odrabia przepisowo od a—z wszystkie ćwiczenia w tej osnowie uwzględnione, porusza wszystkie stawy i mięśnie, ale lekcja zostaje martwą. Czytając napisaną osnowę, odniesie każdy wrażenie, że lekcja była dobrze i metodycznie przeprowadzona, w rzeczywistości była to lekcja sztuczna, bezduszna, martwa. I dziwić się należy, że dzisiaj, wobec prądów swobody metodycznej, zachował się jeszcze ten konspekt w gimnastyce, według którego musi się prowadzić taki lub inny wzorzec lekcyjny i nie pozwala się nauczycielowi na wyładowanie swej energji kinetycznej i siły twórczej na lekcji. A pole do twórczości właśnie na lekcji gimnastyki jest b. duże; częstokroć młodzież sama narzuca jakiś ruch lub zabawę; wszak twórcą zabaw była młodzież i dziatwa, a nie ludzie starsi. Dlaczego nie pozwala się nauczycielowi na korelację z ćwiczącą młodzieżą, a zmusza się go do korelacji z konspektem? oto pytanie, które nieraz sobie zadaję.

Zgodzę się z tem, że nauczyciel musi znać swój przedmiot, musi wiedzieć, czego chce od swej lekcji i do czego dąży; innemi słowy musi być do lekcji przygotowany — nie mogę natomiast pogodzić się z tem, by konspekt swój donośnym głosem odczytał na lekcji i to, podkreślam, na lekcji gimnastyki, której celem winno być danie młodzieży ruchu w atmosferze pogodnej i wesołej — a nie „lekcji" przetrawionej i opisanej w domu przy biurku.

Przyklasnąć też muszę kol. Kaniokowi, że poruszył tak „rewolucyjną" sprawę i wierzę, że poruszone zagadnienie może nas doprowadzić do jakichś wniosków, które przyczynią się do usunięcia anomalij w sposobie nauczania i dyskusja ta przyczyni się, mówiąc znanym terminem, do dobra szkoły.

Władysław Dekański
Gimnazjum A. Mickiewicza w Grodnie.

* * *

Sugestją w nauczaniu nazwał kol. Kaniok rodzaj transu, w jaki wpada uczeń przy mimowolnej uwadze. Jeśli mowa o sugestji w nauczaniu, zdawałoby się na pierwszy rzut oka, iż mamy przed sobą nowy klucz do rozwiązania trudności problemów nauczania, z pomocą którego praca zostanie ułatwiona, o ile sama kwestja nie rozwiązana.

Tymczasem tak nie jest, gdyż ta sama sugestja, (tylko inaczej zwana, lub określana) miała i ma w szkole swoje już dawne miejsce i dzieje. Miast sugestji, użyję określenia: oddziaływanie pedagogiczne.

Nauczyciel i klasa, to jedna platforma wzajemnej znajomości psychiki, wspólnej pracy, zamierzeń i celów, będących przeważnie w ręku nauczyciela.

Najczęściej instyktownie odgadują dzieci myśli jego, humor, bez potrzeby hypnotyzowania ich patrzeniem „oko w oko", z drugiej zaś strony, myśli dziecka, odpowiedzi, zgóry są przewidziane przez nauczyciela, o ile naturalnie tok pytań i dyskusji jest przez niego odpowiednio ułożony, jeśli on faktycznie panuje nad klasą i orjentuje się w sztuce prowadzenia dyskusji. Wchodząc do klasy, przystępując do odpytania zadanej pracy, po zachowaniu się poszczególnych uczniów, mimice, wyrazie twarzy, poznaje w lot, który z nich pracy domowej nie odbył. Wynika to ze znajomości ducha klasy, zżycia się z nią.

Ale kol. S. K. chodzi o sugestję „transową", opartą o uwagę mimowolną.

Uwaga ucznia w tradycyjnej szkole była wydobywana drogą nakazu, kar, pogróżek złym stopniem, względnie przemawianiem do ambicji ucznia. Uwaga wydobywana tą drogą, była krótkotrwałą, brak jej było stałości, gdyż nie posiadała cech swoistych pochodzących z woli ucznia, jego intuicji i odczucia jej potrzeby. Nie wypływała z tych podstaw, którą jest zainteresowanie się tegoż daną lekcją, wiadomością książkową, bez dociekania prawd życiowych bez doświadczeń względnie eksperymentów. Zainteresowanie ucznia i jego bezpośredni udział w pracy zbiorowej klasy, szkoły, to pierwszy i najważniejszy etap do jego uwagi nie biernej i negatywnej, lecz uwagi czynnej, wypływającej z jego chęci własnej poznania czegoś nowego, zaspokojenia ciekawości.

Nauczanie łączne, zwane syntetycznem, lub kompleksowem, w oparciu o regjonalizm, przechodzące w wyższych klasach w systemat. oparte o Polskę i jej kulturę, daje uczniowi materjał, który w ręku nauczyciela staje się interesującym ucznia, o tyle, o ile oparty będzie na dokładnem i ścisłem dociekaniu, obserwowaniu danych zjawisk, przyczyn i skutków.

Niemniej nie obudzi w uczniu „aktywnej" i z własnej intuicji pochodzącej uwagi ani treść programu, ani sama metoda, jeśli osobowość nauczyciela nie będzie tą sprężyną dzierżącą w napięciu uwagę mimowolno-aktywną uczniów.

I nie od chwili rzuconego przez kol. K. hasła o „przygotowaniu się do lekcji rzeczowem, jasno wytkniętym celu, skupionej myśli i woli, a nie kuglarstwa metodycznego", ale zdawien-dawna, hasła te są znane, a w ostatnich dziesiątkach lat pilnie przestrzegane. Sumienne przygotowanie się nauczyciela do danej lekcji, do omawianego i roztrząsanego zagadnienia w klasie, jest dotąd prowadzone dwoma drogami.

Przygotowaniem się w myśli i zanotowaniem przebiegu (szkieletu) lekcji i przygotowaniem się „na papierze" w formie konspektu. Pierwsze przygotowanie nazwę moralnem, drugie formalnem.

Bardzo słusznie kol. K. potępia wszelkie „porcje" lekcyjne, a więc gotowe konspekty, jako niezgodne z energją kinetyczno-twórczą nauczyciela uważając je za szkodliwe.

Wszelkie konspekty „pachną" rzemiosłem. A przecież praca nauczyciela to nie rzemiosło wymagające pewnych ustalonych prawideł, chwytów, zasad „przybijania kołeczka w podeszwę", lecz sztuka. — Sztuka dydaktyczna, o tyle więcej zbliżona do miana ideału, o ile wię-

cej leży w osobowości nauczyciela. Konspekty gotowe, to plaga szkoły, tem większa im więcej i ściślej dany nauczyciel ich się trzyma. (A co na to Redakcja „Lekcyj Wzorowych“, Warszawa?!).

Aby lekcją wywołać zainteresowanie, a więc, by stała się dla uczniów przyjemną i wywołała w nich aktywno-mimowolną uwagę wymagany jest pogląd, (konkret!).

Ten pogląd w starszych szczególnie klasach został dość niemiłosiernie przez kol. K. zaatakowany, jako że hamuje rozwój, wytwarzając fałszywe skojarzenia.

Do lekcji poglądowej oprócz obrazów, zaliczamy wszelkie okazy, doświadczenia własne ucznia, doświadczenia wspólne, zajęcia praktyczne, dyskusje, czynne działania fizyczne i umysłowe, co razem stanowi istotę szkoły pracy, szkoły życia przez życie.

Obrazy historyczne, czy inne, ilustracja szkolna, są tylko cząstką ogólnego działu poglądu, do którego to działu wliczamy wycinki gazet, fotografje, Płomyk, Płomyczek, Iskry i t. d., do którego wliczamy muzea szkolne, laboratorja, wycieczki krajoznawcze, stowarzyszenia szkolne, spółdzielnię uczniowską, samorząd szkolny, terytorjalny i t. p.

Współdziałanie dziecka względnie oddziaływanie na ucznia pewnego rodzaju — gatunku poglądu, przypuśćmy (w tym wypadku) obrazu, zależało będzie od kwestji jak dany nauczyciel obraz zastosował uwzględniając moment właściwy, właściwy obraz, nastrój duchowy klasy i nastrój własny. Dyskusja na temat treści obrazu prowadzona wspólnie z klasą, wszelkie spostrzeżenia, nastrój artysty-malarza i jego przewodnia myśl wyrażona pędzlem, to treść dyskusji. Ale nie koniec na tem. Dyskutujemy na temat danej epoki, danego wieku, uwzględniając ówczesną kulturę, porównując ją z kulturą obecną. Badamy przyczyny i skutki wynikające z życia danych epok, porównując je, zestawiając, godząc z życiem współczesnem społeczeństw. Materjał dyskusyjny będzie tu obszerny, wymiana myśli ucznia — klasy obopólna. W ten sposób obraz jako pogląd, nie będzie miał nic wspólnego z werbalizmem, jak zarówno „łatwem ślizganiem się po rzeczach materjalnych“. Przeciwnie wprowadzi w sferę pojęć, w proces myślowy i musi dać znajomość zjawisk kulturalnych.

Od „wici“ głoszących wojnę, z przejściem do wieku radja.

Od jaskini ludzi pierwotnych, do... drapaczy chmur.

Od wyboru Piasta — kołodzieja do wyboru Prezydenta.

Wychowanie i wykształcenie świadomego człowieka, członka społeczeństwa, czynnego, karnego, o wyraźnem obliczu państwowem, uwielbiającego Wielkich Mężów historji, leży w interesie całego nauczycielstwa, które oddziaływaniem pedagogicznem, swego indywidualnego jestestwa da mocne i trwałe podstawy do życia obywatelsko-państwowego naszego społeczeństwa w wolnej Ojczyźnie.

Fałowski Tadeusz.

Komunikaty.

Legitymacje członkowskie.

W związku z wprowadzeniem legitymacyj członkowskich nowego typu („Głos Nauczycielski" z dnia 30 kwietnia 1933 roku Nr. 31, str. 583—584), wyjaśniamy, iż od dnia 1-go września 1933 roku legitymacje członkowskie dla nowowstępujących wydaje Zarząd Okręgu.

Wobec powyższego Ogniska przy zgłaszaniu nowych członków powinne razem z deklaracją i uchwałą o przyjęciu nowego członka nadsyłać jego fotografję i wyjaśnienie czy Kolega reflektuje na otrzymanie legitymacji oprawnej w czarne płótno, czy w czarną skórę. W pierwszym wypadku należy nadesłać w znaczkach pocztowych gr. 75, w drugim zł. 1 gr. 50. W razie gdyby Zarząd Okręgu nie zatwierdził przyjęcia nowego członka do Organizacji, nadesłane znaczki pocztowe będą zwrócone razem z fotografją.

Wreszcie wyjaśniamy, że wszyscy Kol. Kol. związkowcy, przyjęci do Organizacji przed 1 września 1933 roku, mogą otrzymać legitymacje na zbiorowe zapotrzebowania Ogniska z Zarządu Głównego, członkowie zaś którzy wstąpili do Związku po 1 września 1933 r. powinni zwrócić się z prośbą o legitymację za pośrednictwem Ogniska do Zarządu Okręgu.

Pożyczka Narodowa.

Z miłą przyjemnością stwierdzamy, że apel Zarządu Okręgu Z. N. P. w sprawie Pożyczki Narodowej wydał właściwe rezultaty. Wszyscy członkowie naszej Organizacji lojalnie podporządkowali się powziętej uchwale i subskrybowali Pożyczkę w przewidzianej normie, — a wielu poszło nawet dalej, deklarując większe sumy.

Jeśli idzie o Zarządy Oddziałów Powiatowych i Ognisk, to posiew i tu był obfity. Korzystamy z nadesłanych nam zawiadomień i podajemy poniżej wykaz subskrybentów:

Oddział Powiatowy w Nowogródku subskrybował 300 zł, Spółdzielcza Kasa Z. N. P. subskrybowała 200 zł., Spółdzielcza Księgarnia Z. N. P. subskrybowała 100 zł Ognisko Naucz. w Nowogródku subskrybowało 100 zł., Ognisko w Zdzięciole subskrybowało 100 zł., Ognisko w Kurzelewie subskrybowało 100 zł., Ognisko w Nowojelni Dw. subskrybowało 100 zł., Ognisko w Lubczy subskrybowało 100 zł., Ognisko w Wsielubiu subskrybowało 100 zł., Ognisko w Wałówce-Rajcy subskrybowało 50 zł. Ognisko w Szczorsem subskrybowało 50 zł., Ognisko w Cyrynie subskrybowało 50 zł.,

Ognisko w Koreliczach subskrybowało 50 zł., Ognisko w Niechniewiczach subskrybowało 50 zł., Ognisko w Poczapowie subskrybowało 50 zł. Razem Zarządy komórek organizacyjnych pow. nowogródzkiego zakupiły pożyczkę na sumę 1500 zł.

Oddział Powiatowy Z. N. P. w Baranowiczach subskrybował 500 zł., Oddział Powiatowy Z. N. P. w Święcianach subskrybował 200 zł., Oddział Powiatowy Z. N.P. w Lidzie subskrybował 150 zł., Ognisko w Podbrzeziu pow. wil.-trock. subskrybowało 100 zł., Ognisko w Chocieńczycach pow. wilejskiego subskrybowało 50 zł, Oddział Pow. w Szczuczynie 50 zł., Ognisko w Żyrmunach pow. lidzki subskrybowało 50 zł.

Lista powyższa nie wyczerpuje jeszcze wszystkich subskrybentów. Dalszych wymienimy po otrzymaniu zawiadomień.

Plan pracy Komisji Pedagogicznej.

Okręgowa Komisja Pedagogiczna Zw. N. P. w Wilnie postanowiła podjąć systematyczną pracę nad realizacją nowych programów.

W tym celu została utworzona Podkomisja, którą podzielono na sekcje: a) Psychologiczną — kierownik kol. Mituła, nauczyciel Państw. Sem. Naucz. Męsk. w Wilnie; b) Socjologiczną; c) Bibljotek; d) Pedagogiczno-dydaktyczną — kierownik kol Łastowiecki Wacław.

Sekcja pedagogiczno-dydaktyczna ze względu na rozległość zagadnień, któremi będzie się musiała zająć, została podzieloną na podsekcje, mianowicie: 1) Podsekcja historyczno-geograficzna; 2) Podsekcja polonistyczna; 3) Podsekcja przyrodnicza; 4) Podsekcja nauki rachunków; 5) Podsekcja ćwiczeń cielesnych; 6) Podsekcja sportu i muzyki; 7) Podsekcja zajęć praktycznych; 8) Podsekcja szkół niżej zorganizowanych; 9) Podsekcja klas niższych szkół powszechnych.

Nadto w obrębie Okr. Kom. Ped. zostały utworzone dwie podkomisje: ogólnopedagogiczna i kształcenia nauczycieli.

Koledzy i Koleżanki! Cel zamierzony możemy osiągnąć — tylko wspólnym wysiłkiem. Praca, jak z tego widać, została tak zróżnicowana, że zaspokoić może różnorodne potrzeby i zainteresowania pracującego nauczycielstwa. Każdy członek Związku (i nie członek) może wziąć udział w pracach którejkolwiek z wyżej wymienionych komórek pracy pedagogicznej. Prosimy nadsyłać swe przystąpienie z wymieniem podkomisji, sekcji czy podsekcji, do której Kolega-(żanka) chce należeć, i z podaniem swego adresu.

Zgłoszenia prosimy nadsyłać pod adresem Okręgowej Komisji Pedag. Z. N. P. Wilno, 3 Maja 13. Prosimy o pośpiech ze względu na potrzebę szybszego podjęcia pracy.

Wyższy Kurs Nauczycielski dla Wilna.

Okręgowa Komisja Pedagogiczna przy Z. N. P. w Wilnie organizuje w b. r. szkolnym dwuletni kurs o poziomie W. K. N. dla Kolegów, mieszkających w Wilnie, lub w najbliższych okolicach, którzy będą mogli regularnie uczęszczać na wykłady w godzinach popołudniowych.

W bieżącym roku szkolnym będzie przerabiana grupa przedmiotów pedagogicznych z nauką o Polsce współczesnej (Dział „A"). Po przerobieniu przedmiotów

z działu „A“, odbędą się egzaminy, po których w roku przyszłym nastąpią studja, w zakresie przedmiotów humanistycznych. Wykłady odbywać się będą trzy razy tygodniowo po dwie do trzech godzin dziennie popołudniu.

Opłata za uczestnictwo na kursie, zależnie od liczby zgłoszeń, wyniesie od 15—20 zł. miesięcznie, płatnych z góry każdego pierwszego miesiąca dla członków Związku. Dla kolegów, nienależących do Związku opłata wyniesie od 20—25 zł. miesięcznie. Ponadto uczestnicy kursu opłacać będą jednorazowo wspisowe w wysokości 10 zł. dla związkowców i 20 zł. dla nienależących do Związku.

Osoby chcące korzystać z wymienionego kursu złożą podania do Komisji Pedagogicznej przy Z. N. P. w Wilnie, ul. 3-go Maja 13 m. 7, najpóźniej do dnia 5-o listopada 1933 r.

Czas otwarcia kursu i miejsce wykładów będzie zakomunikowane specjalnem pismem osobom które wniosą podania i będą przyjęte.

Wyższy Kurs Naucz. Korespondencyjny.

Dla kolegów z terenu, Okręgowa Komisja Pedagogiczna w Wilnie, zamierza otworzyć dwuletni kurs dojazdowo-korespondencyjny o poziomie W. K. N. o tym samym programie co dla m. Wilna. Organizacja pracy na tym W. K. N. przedstawiałaby się w sposób następujący: a) raz w miesiącu koledzy z terenu dojeżdżaliby do Wilna na 6—12 godzin wykładów (w sobotę i niedzielę). Na tych godzinach oprócz omawiania zagadnień nowych, względnie syntetyzowania przerobionego samodzielnie materjału w ciągu miesiąca, byłyby wydawane instrukcje i wskazówki do pracy pisemnej na miesiąc przyszły. Prace pisemne słuchacze W. K. N. w porozumieniu z odnośnym prelegentem nadsyłaliby do Wilna, celem przejrzenia i poczynienia odpowiednich uwag. Prace te byłyby również niejednokrotnie punktem wyjścia na tak zwanych lekcjach miesięcznych. b) Poza lekcjami miesięcznemi Koledzy Słuchacze W. K. N. dojazdowo- korespondencyjnego braliby udział w wykładach dwutygodniowych w czasie feryj Bożego Narodzenia, kilkudniowych wykładach w czasie świąt Wielkanocnych, oraz w miesięcznym kursie od 16 czerwca do 15 lipca w czasie feryj letnich.

Koledzy, którzy chcieliby korzystać z tego rodzaju W. K. N., nadeślą podania do Kom. Pedagog. w Wilnie przy Z. N. P. najpóźniej do dnia 10 listopada b. r.

Opłata za uczestnictwo w kursie, zależnie od ilości zgłoszeń, dla członków Związku wyniesie do 20 zł. miesięcznie, natomiast dla Kolegów nienależących do Związku do 25 zł. miesięcznie. Ponadto uczestnicy kursu opłacać będą jednorazowo wpisowe razem z pierwszą ratą w wysokości 10 zł. dla Związkowców i 20 zł. dla nienależących do Związku.

Czas otwarcia kursu i miejsce wykładów będzie zakomunikowane specjalnem pismem osobom, które wniosą podania i będą przyjęte.

Kurs zajęć praktycznych dla Wilna.

Koło m. Wilna Sekcji Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunku Związku Nauczycielstwa Polskiego pragnąc dopomóc nauczycielstwu Szkół Powszechnych i Średnich w opanowaniu technik, przewidzianych programem zajęć praktycznych kl. V, VI i VII szkoły powszechnej oraz niższych klas szkół średnich organizuje kurs zajęć praktycznych i rysunku.

Przewidziane jest uruchomienie następujących działów: 1) robót z drzewa, 2) robót z metalu, 3) różnych technik (wykonywanie pomocy naukowych), 4) rysunku. Na każdy z działów przeznaczonych zostanie 50 godzin zajęć teoretycznych i praktycznych których zrealizowanie przewiduje się w ciągu trzech miesięcy. Opłata za kurs 3 miesięczny przy korzystaniu z 2 działów wyniesie od 30 do 45 zł. w zależności od ilości zgłoszeń: płatne w 3 równych ratach miesięcznych. Koszta materjału pokrywają słuchacze osobno. Ilość miejsc ograniczona do 25.

Zapisy przyjmuje do dnia 5 listopada b. r. i informacji udziela Zarząd Koła codziennie w godzinach od 13 do 14 w lokalu Centralnej Pracowni Robót ręcznych ul. Trocka 14 (mury pofranciszkańskie) i od godz. 17—18 w lokalu Związku Naucz. Polskiego ul. 3-go Maja 13 m. 7, tel. 14-76.

Koła sekcji Nauczycieli Zajęć Praktycznych.

Zarząd Okręgu Wileńskiego Zw. Naucz. Polsk. przystępuje do organizacji kół miejscowych (powiatowych) i Koła Okręgowego Sekcji Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunku Związku Naucz. Polsk. i wzywa wszystkich Kolegów i Koleżanki nauczających rysunku i zajęć praktycznych w szkołach powszechnych i średnich na terenie Okręgu Wileńskiego do współpracy.

Zgłoszenia należy kierować pod adresem: Okręg Wileński Związku Naucz. Polsk. ul. 3-go Maja 13 m. 7, tel. 14-76. Informacji udziela Zarząd we wtorki, czwartki i piątki od godz. 17 do 18.

Należenie do Koła Sekcji Nauczycieli Zajęć Praktycznych i Rysunku poza obowiązkiem czynnej współpracy i prenumerowania miesięcznika „Zajęcia Praktyczne i Rysunki" (można otrzymać bezpłatnie jako dodatek do Głosu Nauczycielskiego, żadnych świadczeń materjalnych nie pociąga.

O laboratorja teatralne w szkołach.

(Dokończenie)

Aktor — uczeń bez wzorów dochodzić ma do sensu i odgadywania melodyjnych walorów utworu. Robi to bez uciekania się do sztuki deklamatorskiej. Słowa wypowiadane przez niego są wynikiem jego własnych przeżyć wewnętrznych oraz własnego procesu myślenia. Od ucznia — aktora nie można wymagać skoncentrowania się na kreowaniu roli. Uczeń — aktor kształtuje rolę w swej fantazji. Stara się utrzymać ją w zasadniczym tonie, geście i masce.

W laboratorjum skupić należy uwagę na urządzaniu sceny. Zaleca się nie naturalistyczne odtwarzanie rzeczywistości lecz jej stylizowane przetworzenie, uporządkowane celowo i artystycznie. Komarnicki mówi wówczas o cichej stylizacji w sztuce teatralnej. Przy tworzeniu stylizowanych kostjumów przez młodzież, otwiera się przed nią szerokie pole wynalazczości. Wchodzą tu w grę takie elementy, jak kolor i kształt kostjumu.

A teraz jaka jest struktura laboratorjum teatralnego pod względem organizacyjnym?

Laboratorjum jest organizacją międzyklasową. Do niego zaliczamy: chór, orkiestrę, zespół tancerek oraz dekoratornię. Kierownikiem laboratorjum powinien być nauczyciel — wychowawca, a pod żadnym względem aktor teatru zawodowego lub amatorskiego. Wynika to z tego zasadniczego założenia laboratorjum teatralnego, które mówi, że jest ono organizacją samowychowawczą, o dyskretnych wpływach i sugestjach ze strony kierownika — wychowawcy, czego niepodobna oczekiwać ze strony zawodowego aktora. Zresztą to, o czem była mowa uprzednio aż nadto przemawia za kierownikiem — wychowawcą. Kierownik laboratorjum teatralnego nie jest bynajmniej reżyserem, bo funkcję tą pełni cały zespół grających. Jest on cichym inspiratorem wszystkiego, lecz niczego nie dyktuje, niczego nie podpowiada. Pamięta on, że trzeba dać możność wyładowania potrzeb artystycznych młodzieży szkolnej. Nie bierze na siebie odpowiedzialności za „udanie się", czy „nieudanie się" widowiska. Tę odpowiedzialność bierze młodzież na siebie, a samo widowisko jest tylko zewnętrznym wyrazem zorganizowania się ich społecznego w pracy, której finał w postaci widowiska jest całkowicie psychologicznie uzasadniony.

Kierownik — wychowawca nadaje charakter ideowy teatrowi szkolnemu przez celowy dobór sztuk. Celowość ta polega na dobieraniu sztuk, które odpowiadają dążeniom, nurtującym wśród młodzieży, które są zwykle „górne i durne". Repertuar dostraja się do dziecinnych uniesień i widzimisię. Znaleźć się tu musi plastyczny kult bohaterstwa, emocja duchowa, radość życia, polot i zdrowie, dobroć i ludzkość.

Kierownik — wychowawca nie powinien a priori obmyślać inscenizacji. Dzieło powstaje w laboratorjum na próbach, poszczególne części tworzy się, wzmaga, koordynuje, poprawia, przetapia w jedną organiczną całość — co w gruncie rzeczy jest istotą laboratorjum teatralnego.

Kierownik — wychowawca baczy na indywidualności, na najdrobniejszy, nieśmiały przejaw twórczości dziecka, by teatr szkolny przeciwdziałał zbytniej lub chorobliwej introwersji dziecka. Na czele laboratorjum teatralnego może stać zarząd, który kieruje jego pracami. Laboratorjum dzieli się na kółka, które mają swoje odrębne funkcje.

Jedni zajmują się inscenizacją utworu, inni opracowują dekoracje, jeszcze inni wprawiają się w manipulowanie reflektorami. Pozatem jest jeszcze cały szereg prac, które należy obmyśleć i należycie wykonać, a więc: ułożyć porządek widowiska, przybrać salę, utrzymywać porządek na sali, zorganizować szatnię, przygotować ilustrację muzyczną, bo ta mocno podnosi efekt widowiska, przygotować balet, ktoś musi wyszkolić się na inspicjenta, a ktoś inny na conférenciera. Ta ostatnia godność jest nader ważna w teatrze szkolnym. Ma on porządkować i utrwalać to, co przed chwilą dzieci widziały. Pozatem jest on czynnikiem, poprzez który nawiązuje się ścisły kontakt między grającymi, a widownią. Teatr szkolny, dający przedstawienie bezwzględnie „na swoich śmieciach", najlepiej gdy gromadzi publiczność jednorodną z grającymi. Da się wówczas obserwować ogromną otworzystość serc. Już obecność rodziców na widowni ujemnie wpływa na grających, bo gra zaczyna przechodzić w niezdrowy popis. Papée uważa za dobre, gdy zabawa ze sceny przeniesie się na widownię, albo gdy chóralne powtarzanie słów czy piosenek, a nawet zgoła tańczenie rozpocznie widownia.

Święto teatralne całej szkoły winno być doroczne, by zbyt częstemi przedstawieniami nie odrywać młodzieży od normalnych zajęć.

W laboratorjum winno pracować całe grono nauczycielskie a nawet starać się wciągać do prac przygotowawczych w laboratorjum i rodziców. Wówczas obecność tych rodziców na przedstawieniu nie będzie się ujemnie odbijała na grających.

Ponieważ treść i temat do widowisk improwizatorskich bierzemy z życia danego środowiska, teatr szkolny będzie przez to samo regjonalnym. W każdym regjonie w innej porze można coś innego grać.

Repertuaru do inscenizacji pieśni ludowych szukać należy: w zbiorach Kolberga w starych rocznikach „Wisły" i „Ludu"; — Zyg. Glogera „Pieśni ludu" (Kraków, 1912);—Oskara Kolberga „Pieśni ludu polskiego" (W-wa 1857) i Bystronia „Polska pieśń ludowa" (Kraków, Bibljoteka Narodowa, 1920); Edw. Porębowicza „Pieśni ludowe celtyckie, germańskie, romańskie" (Lwów, 1909); — Z. Glogera „Obrzęd weselny polski z pieśniami i przemowami" (W-wa, 1901); — Ehrenkreutzowej „Forma dramatyczna obrzędowości weselnej" (Wilno, 1929) oraz w rocznikach „Teatru Ludowego".

St. Kutyło.

Znaczenie pedagogiczne gry scenicznej w szkole.

Nie ulega wątpliwości, że t. zw. zacięcie aktorskie i ochota, względnie gotowość do gry, podziwiana u dzieci klas niższych, albo wyczerpują się już w okresie dojrzewania, albo też zostają skierowane na inne dziedziny. W rzeczywistości jednak nie uprawia się gry do tego okresu, albowiem pielęgnowanie jej przerywa się już o wiele wcześniej. W czasie poprzedzającym bezpośrednio okres dojrzewania nie podaje się właściwie takiego materjału do gry, któryby odpowiadał temu poziomowi zmian fizycznych i duchowych i który podtrzymywałby nadal zainteresowanie do gry. Dlatego też w okresie dojrzewania, jako w latach późniejszych, gra sceniczna uważana będzie przeważnie jako zajęcie dziecięce. Nie potwierdziło się świadomego przeżycia grą jako twórczego, słownego i mimicznego wyrazu „wyższego życia", pragnień i tęsknoty. W ten sposób zaniedbane i niewykorzystane zdolności giną u większości ludzi, a z trudem i rzadko dają się znowu rozbudzić.

Szkoda wielka, że nie docenia się wartości gry scenicznej wobec poszczególnych przedmiotów nauki szkolnej oraz z drugiej strony, wobec obfitości innych zajęć nie uwzględnia się jej w rozkładzie lekcyj. Wzamian tego jednak zużywa się w pewnych przedmiotach na prowadzenie „ustnego i pisemnego wyrażania się" bardzo dużo nieraz czasu, a wyniki uzyskuje się minimalne. Ogólnie każe się uczniowi wygłaszać „monologi" albo też opowiadać lub opisywać, innym znowu każe się robić „zarzuty" i w ten sposób stwarza się debaty i dyskusje. Nie bierze się jednak słów z właściwego źródła. Nie przeżywa się ich jako twórczej mowy i odpowiedzi. Nie dochodzi się w ten sposób do t. zw. „zdarzenia" twórczości słów. Ta jest zaś związana z zależnością mówcy i słuchacza, jest splotem słuchania i mówienia z jednej strony oraz słuchania i odpowiadania z drugiej strony — a więc grą.

Grę uważa się jako swobodne i estetyczne zajęcie towarzyskie. Dlatego ceni się ją mniej niż inne „dyscypliny", cieszące się rzekomo większą powagą i odpowiedzialnością. A jednak wiele godzin potrzeba, aby choć częściowo wniknąć we właściwości charakteru poszczególnego ucznia, szczególnie zaś przy dzisiejszej liczebności klas. Jak często zbyt późno wykrywa się zahamowanie w rozwoju względnie potrzeby dojrzewającego człowieka, aby przyjść mu z tak bardzo pożądaną pomocą. W przeważającej ilości przedmiotów osoba ucznia znika za materjałem i jego opracowaniem. W ten sposób uczeń nie widzi u siebie swej „wewnętrznej" strony. Gra pozwala natomiast

człowiekowi na wejrzenie „w siebie samego“. Z niepozornego czasem szczegółu ruchu, czy też akcentu, może nauczyciel szybciej — niż w innych wypadkach — poznać charakter czy zdolności dziecka i przydzielać mu w przyszłości takie role, które posuwałyby naprzód jego rozwój. W ten sposób z rozpatrzonych co dopiero zarzutów przeciw grze, jako przedmiotu nauczania, wyłania się uzasadnione żądanie potrzeby traktowania jej jako przedmiotu nauczania na wszystkich stopniach szkoły. Gra sceniczna należy do szkoły jako urzeczywistnienie „szczególnej siły twórczej“ człowieka. Taki dar twórczy do gry ma, choć w rozmaitym stopniu, każdy człowiek. Z tego więc powodu ma gra w znajdywaniu słów i odpowiedniem zastosowaniu ich takie same znaczenie, co lekcje muzyki dla rozbudzania zdolności muzyko-twórczych, albo lekcje rysunków i robót ręcznych dla rozwoju zdolności obrazo-twórczych.

Gra należy do szkoły jako urzeczywistnienie „wspólności“ ludzkiej przez wspólne twórcze słowo. Gra wykazuje nierozerwalną i wzajemnie się warunkującą łączność ludzi; uczy więc ona ich wzajemnego współżycia. Gra należy do szkoły jako urzeczywistnienie i prostowanie charakteru przez odtwarzanie wzorów danej sztuki. Wszyscy, biorący udział w grze, przez wykonanie roli przekonują się o nieprzeżytych jeszcze możliwościach swego „bytowania“. W ten sposób mogą poruszyć często drzemiące jeszcze tak złe jak i dobre skłonności swej duszy, a równocześnie i hamować je. Poznają również niebezpieczeństwo, granice i wartość tych przejawów u siebie samych, a zarazem drogi i możliwości postępowania w losach swych ról. W ten sposób może się nieprzerwanie odbywać t. zw. „oczyszczanie namiętności“ dla dobra tworzenia i rozwoju charakteru.

Przez odpowiedni podział ról i ćwiczenia (dać każdemu taką rolę, do której pozornie nie nadaje się) mogą kierujący grą i nauczyciel przeprowadzić głęboko sięgające poczynania pedagogiczne i uczynić je pożytecznemi dla dobra wychowania ze strony wszystkich przedmiotów.

Marjan Mituła.

Szkoła propagatorką inspektów eksperymentalnych.

Nowe programy stanowczo wymagają, aby celem nauczania był ogólny rozwój umysłowy wychowanka w oparciu o podłoże utylitarne. W programie przyrody na str. 33, ust. 4, czytamy: ...z opracowania każdego niemal tematu powinien uczeń wynieść praktyczną korzyść, zwiększającą jego zaradność życiową“. Jeszcze dobitniej podkreślono

to żądanie na stronie 42, ust. 2, w słowach: „...wiadomości, które zdobywa dziecko w szkole, albo mają mu ułatwić orjentowanie się w otaczającym świecie albo mieć charakter utylitarny. Nakazuje też nam program zająć się wprost sprawą „handlu warzywami w danej okolicy" (str. 11, ust. 2). Tu właśnie roztacza się pierwszorzędna perspektywa zajęcia się tym handlem przez założenie najprymitywniejszych inspektów przy każdej szkole. Założenia inspektów wymaga bez ogródek „Program zajęć praktycznych", w którym na str. 17, w podtytule „Zajęcia ogrodnicze" czytamy: „Wysiewanie w inspektach i na rozsadniku nasion dla przygotowywania rozsad np. pomidorów, kapusty".

Zestawiłem ze sobą wymagania handlowe z założeniem inspektu nie bez powodu. Wtedy dobrze handlować, kiedy z handlu otrzymujemy pewny dochód. Gdzie zaczyna się deficyt, tam się kończy handel. Aby ten dochód otrzymać, trzeba mieć warzywa, czemkolwiek przewyższające hodowane powszechnie. Mogą one się różnić jakością, ilością (taniość) lub wczesnem ukazywaniem na rynku. Pierwszych dwóch cech nie będziemy omawiali, gdyż one wiążą się z warzywnictwem wogóle, omówimy natomiast cechę trzecią.

Wczesne ukazanie się warzyw nawet w wielkiej ilości, daje właścicielowi znaczny dochód. Jakże znacznie przyczynią się inspekty szkolne do podniesienia dobrobytu wsi, gdy nasz rolnik da na rynek o 3—4 tygodnie wcześniej rozmaite warzywa. Warzywa te użyje też i dla siebie na przednówku, miast pokrzywy lub ostu. A czyżby się nie przydał i nauczycielowi wcześniejszy ogórek, albo pomidor, szczególnie pracującemu na wsi, gdzie te rzeczy trudno jest dostać? Nauczycielstwo też odczuwa brak witamin.

Inspekt przy szkole założyć jest bardzo łatwo. Wybieramy 6—9 m^2 gruntu (najlepiej w kwadracie), zakrytego od strony północnej zabudowaniami lub drzewami, a odsłoniętego od strony południowej. Na obwodzie tego kwadratu kopiemy rowki szerokości 20 cm., a głębokości 30 cm. Staramy się nie wykopywać podglebia. Do tych rowków nabijamy opadniętych liści. Grunt pod inspektem orzemy lub przekopujemy łopatą razem z nawozem obornikiem. Obornika dajemy średnio. Tak przygotowany grunt przykrywamy też z wierzchu warstwą liści, na 20—25 cm. grubą i przykopujemy troszeczkę ziemią, wykopaną z tych rowków, aby wiatr nie zdmuchiwał liści. Resztę tej ziemi zostawiamy w postaci wału poza rowkami, ale nie w inspekcie, tylko na zewnątrz. I już po całej robocie. Obok podanego urządzenia, należałoby w celu dokonania ekspery-

mentu, zrobić inspekt jeszcze prostszy. Kilka np. m^2 gruntu przykryć tylko liśćmi, a liście przysypać ziemią ogrodową.

Pod liśćmi grunt nie zamarznie. Na wiosnę, kiedy energja słoneczna idzie na stopienie śniegów i odmarznięcie gruntu, w naszym inspekcie pójdzie na ogrzanie gleby, z której sprzątnęliśmy śnieg i liście. Dajemy wcześnie na jedną połowę jeszcze nawozu-obornika, a na drugą nie. Robimy to też w celach eksperymentalnych. Następnie wyciewamy nasiona kapusty, ogórków, pomidorów i t. p., które po wykiełkowaniu rozsadzamy na grządki, a także można to spieniężyć na cele szkolne.

Podobny inspekt założy napewno każdy gospodarz mieszkający w rejonie szkoły, w którym będzie eksperymentował nad sadzonkami warzywnemi. Nie będzie on wtedy zależny od małouświadomionych hodowców rozsady kapusty, brukwi, którzy często na sprzedaż hodują rozsadę najgorszego gatunku, a dla siebie najlepszą. Oczywista rzecz, że nabywcy złej rozsady, nie wyhodują dla siebie kapusty i jesienią są zmuszeni znów ją zakupywać u nieuczciwych producentów.

Gdyby szkole było trudno założyć powyżej opisany inspekt, to można zakładać inspekty w skrzynkach w mieszkaniu. Sadzonki jednak wyhodowane w domu, po zasadzeniu na grządki często chorują, gdyż znalazły się w innych warunkach klimatycznych. Bogatsze szkoły mogą założyć inspekty szkolne, które tak bardzo nie oddziałają wychowawczo na ludność, gdyż założenie takowych jest związane ze znacznemi kosztami, my zaś musimy podchodzić do zagadnień kultury rolnej od założenia, że nic nie mamy, oprócz chęci doskonalenia się i zamiłowania w pracy.

Mamczyc Andrzej

Jako uzupełnienie powyższego artykułu zamieszczamy uwagi kol. Waśkiewicza.

Redakcja.

W n-rze 8 Spraw Nauczycielskich jest artykuł kol. Mamczyca p. t. „Nauczyciel propagatorem sadownictwa" Zupełnie podzielam myśli zawarte w tym artykule, zaznaczam jednak, iż dział ten wymaga szerszej wiadomości ze strony nauczyciela.

Zkolei przypatrzmy się innej, niemniej ważnej dziedzinie gospodarczej, i co szkoła w niej może uczynić. Mam na myśli ogród warzywny.

Jak ta sprawa obecnie przedstawia się na wsi? Ogrody w wielu wypadkach prowadzone są jeszcze w bardzo prymitywny sposób. Szczególniej da się to zauważyć w miejscowościach dalej położonych

od miast, miasteczek. Stwierdziłem, iż gospodarze (praca w ogrodach spoczywa przeważnie w rękach kobiety) b. słabo dbają o ulepszenie ziemi przez odpowiednie nawożenie, brak wogóle kompostów, stanowiących nieodzowny warunek do użyźniania jej. Plony, siłą rzeczy są nikłe. Nasion nie odnawia się, wskutek czego warzywa karłowacieją. Niezbędnego nawożenia i wyorania ziemi na zimę nie wszędzie dokonywuje się, uważając to za niepotrzebną pracę.

Sprawa powyższa nieraz bywa omawiana w czasopismach rolniczych. Dostają się one czasami do rąk rolników, czy jednak przemawiają do nich słowa tam zawarte? Na potwierdzenie tego znajduje często słowa zachęty i ze strony nauczyciela. Do „drukowanego“ jednak gospodarz odnosi się nieufnie, bo „to tylko piszą“, raczej przemówi do niego fakt naocznie stwierdzony.

Do podniesienia tego stanu rzeczy wydatnie może przyczynić się szkoła, tembardziej, że warzywnictwo nie wymaga zbyt wielkiego przygotowania ze strony nauczyciela. Mamy obecnie dobrze opracowane książki z tego działu, przestudjowanie których pozwoliłoby na podjęcie tej akcji. Niejednokrotnie samo nauczycielstwo prowadzi ogródki warzywne przy swoich domach, a więc ma ono w tej dziedzinie pewne doświadczenie. Nie możemy bezwzględnie brać trudnych tematów, jak np. hodowlę pomidorów, chyba że ktoś ma praktykę, inaczej jest to niebezpieczne. Pozatem pomidory wymagają szczególnej pielęgnacji w okresie letnim, t. j. w czasie naszej nieobecności na miejscu pracy.

Jak w praktyce przedstawia się ta sprawa w szkole? Na wiosnę b. r. postanowiono zorganizować ogródki indywidualne przy gospodarstwach rolnych. Prowadzić te ogródki mają dzieci szkolne pod osobistym nadzorem i kierunkiem nauczyciela. Rodzice chętnie na to przystali i każde dziecko otrzymało kawałek ziemi przy swojej chacie. Tu chcę zaznaczyć, że pracę tę najlepiej rozpocząć teraz w jesieni, gdyż ogród taki wymaga przygotowania na zimę. Każde dziecko, które przystąpiło do konkursu, otrzymało nasiona (należy je sprowadzać z poważnej firmy, która gwarantuje jakość). Wysiewano marchew i sadzono buraki czerwone jadalne. Uważaliśmy, że należy brać dwa do trzech rodzai warzyw: takie, które najmniej, a czasami wcale nie są używane. — Praca zawrzała. Dzieci interesowały się, przejęte były swoją rolą i informowały o postępach swych prac.

W jesieni komisja odbyła przegląd tych ogródków, zwracano uwagę na stan prac i porządek w nich. Do komisji takiej dobrze jest powołać i gospodarzy. Jakże nieprzyjemnie było, gdy zaniedbany

ogródek nie zakwailfikowano do wystawy; opuszczaliśmy go ze słowami zachęty do dalszej wytrwałej pracy. Rodzice z zainteresowaniem przyglądali się pracy komisji, zgodnie stwierdzając, że te warzywa są naprawdę smaczne, a podany sposób siania lub sadzenia daje dobre rezultaty. Jeden z gospodarzy, widocznie zachęcony przeglądem, zaprosił nas do przejrzenia swego ogródka, w którym miał kapustę. I naprawdę, było na co popatrzeć. Ogród jego należycie utrzymany— jakaż to rzadkość! — głowy kapusty wspaniałe, wokół takich nie było. Zaproponowaliśmy mu wziąć udział w wystawie. Inny gospodarz pokazał nam buraki pastewne.

Dążymy do nawiązania współpracy domu ze szkołą. Uważam, iż tu właśnie mamy jeden z najskuteczniejszych sposobów. Podczas przeglądu ogródków prawie wszędzie spotykali nas rodzice, pokazując prace swoje i dzieci, prosząc równocześnie o rozmaite wskazówki z dziedziny ogrodnictwa. Nieraz można było poruszyć i inne kwestje. Nauczyciel również ma możność zapoznania się z życiem dziecka i warunkami jego pracy.

A oto i nadszedł dzień wystawy. Udekorowano pokój wystawowy, dzieci poznosiły swoje eksponaty. Okazy były ładne i dzielne jednostki otrzymają nagrody. Zaznaczam, że rok ten nie był zbyt pomyślny dla rozwoju warzyw, wyniki jednak były nieoczekiwane.

A teraz jeszcze w sprawie nagród. Najpierw powstała kwestja, komu i za co te nagrody przyznawać. Po uzgodnieniu poglądów braliśmy pod uwagę: a) ziemię, b) stan ogródka w chwili przeglądu (który nie był zapowiadany), c) należyte rozmieszczenie warzyw, d) zainteresowanie się pracą, e) plony. Ilość nagród zależy od stanu zamożności szkoły, w naszej wyznaczyliśmy 3 drzewka owocowe, uważając to za trwalsze świadectwo brania udziału w konkursie hodowli warzyw.

Rezultaty: już obecnie postanowiono przechować najpiękniejsze okazy na hodowlę nasion w przyszłym roku.

Franciszek Waśkiewicz.

Spytajcie się rodziców.

Miasteczko powiatowe w Poznańskiem. Siedmioklasowa szkoła powszechna— koedukacyjna. Klasa trzecia — dzieci 48. Nauczyciel młody, w połowie września wrócił z wojska. Lekcja z geografji na temat: „Strumień i rzeka“. Nauczyciel wyprowadził dzieci poza szkołę, nad brzeg niewielkiego strumyka. Jak każda lekcja tego typu i ta wzbudziła duże zainteresowanie wśród młodzieży. Pod koniec lekcji nauczyciel wydaje dzieciom następujące polecenie: „Spytajcie się rodziców poco Polsce jest potrzebne morze“.

Lekcja ta była przedmiotem rozważań licznego grona nauczycieli. Pytano się młodego nauczyciela dlaczego wydał takie polecenie i co chciał przez nie osiągnąć. Odpowiedział, że poprzez przedmiot nauczania chciał nawiązać kontakt z domem rodzicielskim, chciał wciągnąć rodziców do współpracy ze szkołą, wreszcie chciał poprzez dzieci wychowawczo wpłynąć na rodziców, jako przedstawicieli miejscowego społeczeństwa.

Zapytano go się dalej, a co będzie gdy dziecko przyniesie z domu odpowiedź negatywną.

Odpowiedział na to, że na kilkadziesiąt odpowiedzi prawdopodobnie będzie znakomita większość pozytywnych. Dziecko więc to, które przyniosło odpowiedź negatywną od współkolegów dowie się, że inni rodzice uznają konieczną potrzebę posiadania przez Polskę morza.

Obok więc autorytetu nauczyciela będzie tu wyzyskany pogląd na tę sprawę innych obywateli danej miejscowości. Należy nawet przypuszczać, że to dziecko, które ewentualnie przyniosło negatywną odpowiedź po powrocie do domu oświadczy mało wyrobionemu i uwiadomionemu obywatelsko rodzicowi, że jednak nietylko pan nauczyciel ale i rodzice wszystkich innych dzieci uznają konieczność posiadania wybrzeży morskich.

Nauczyciel twierdzi, że gdyby, czego zresztą nie przypuszcza, była przypadkowo jedna odpowiedź negatywna, to przedewszystkiem wywołałaby dużą dyskusję i pobudziłaby klasę do gromadzenia argumentów za sądem pozytywnym. W jednym, czy w drugim wypadku wpływ wychowawczy lekcji byłby pozytywny.

Obrazek ten z praktyki szkolnej przytaczam jako *próbę realizowania aktualizacji* w nauczaniu, *jednocześnie jako ciekawą próbę wciągnięcia rodziców po przez przedmiot nauczania do współpracy ze szkołą.*

W tem ujęciu dom rodzicielski może spełnić rolę poważnego źródła wiedzy. Takie podejście do pracy szkolnej będzie informowało rodziców o tem, co się w szkole robi i jakie zagadnienia są przez dzieci omawiane. Może to być źródłem większego zainteresowania się rodziców nauką swych dzieci. Wreszcie w pewnych wypadkach takie opracowywanie tematów lekcyjnych może w sposób dodatni oddziaływać na myślenie obywatelsko-społeczne rodziców. Ostrożne i inteligentne korzystanie z tego rodzaju sposobów może przynieść dużo korzyści dla dzieci i dorosłego społeczeństwa. *St. G.*

Tylko 400.000 złotych.

Saldo bilansu handlowego naszego w miesiącu sierpniu r. b. wyraziło się sumą 400.000 złotych. Nadwyżka wywozu nad przywozem, która zawsze wynosiła kilka lub kilkadziesiąt miljonów spadła w sierpniu do 400.000 złotych.

Nakazuje to wszystkim zastanowić się nad tem czy i w jaki sposób należy podobnym anomaljom na przyszłość zapobiec (działalność Państwa wypowiedziała się już nową taryfą celną, która wejdzie w życie w październiku r. b.).

Zastanówmy się, przyjrzyjmy bacznie jakie w przywozie zagranicznym sierpniowym najważniejsze widnieją pozycje, czy naprawdę żadna z nich zmalećby nie mogła.

Za 7.500.000 sprowadziliśmy w sierpniu artykułów spożywczych i napojów, za 24.000.000 towarów gotowych, za 40.000.000 surowców i półfabrykatów.

Z trzech tych pozycyj tylko ostatnia (częściowo) posiada dostateczne uzasadnienie gospodarcze. Natomiast przywóz artykułów spożywczych, gdy polska produkcja spożywcza, pod żadnym względem nie ustępuje zagranicznej i zaspokoićby mogła w zupełności potrzeby naszego rynku wewnętrznego, przywóz wyrobów gotowych, przy obecnem stadjum rozwoju całego szeregu działów wytwórczości krajowej musi i powinien pokaźnie zmaleć.

Tylko zdecydowana postawa całego społeczeństwa, świadome, mocne i nieodwołalne postanowienie nabywania tylko wyrobów krajowych, może zapobiec grożącemu życiu gospodarczemu kraju niebezpieczeństwu.

Środki pozostające we władaniu Rządu same nowe ustawy, czy rozporządzenia nie wystarczą.

W chwili, gdy stajemy w obliczu bilansu o tak małej nadwyżce wywozu nad przywozem z wszystkiemi jego skutkami fatalnemi dla zdrowia gospodarczego Polski — nie trzeba zdałoby się żadnych szerokich wywodzeń, krzykliwej propagandy, skomplikowanych tłumaczeń.

Cyfry same powinny przemówić.

400.000 złotych nadwyżki, to dzwonek alarmowy, który zbudzić musi całe społeczeństwo z ospałości, obojętnoci dla sprawy popierania własnej wytwórczości.

Czy wiecie, że...

... Polska, kraj „kwitnących sadów", posiadająca nadmiar wszelkiego rodzaju owoców w okresie styczeń — sierpień 1932 roku przywiozła jabłek 50066 q t. j. o 34033 q więcej, niż w roku poprzednim.

W tymże samym okresie przywieźliśmy śliwek suszonych 38.993 q, t. j. za 2,5 miljona złotych więcej, niż w roku ubiegłym.

Czy istotnie jesteśmy tak niedołężni, że nie potrafimy suszarni śliwek zorganizować własnemi siłami?

... Pomimo ciężkich czasów, ostrego kryzysu, apetyt nasz na jarzyny i owoce zagraniczne nie zmniejszył się. W okresie 7 miesięcy b. r. przywóz ogórków zwiększył się w porównaniu z rokiem poprzednim o 1.300 q, pomidorów o 1.000 q, wiśni i czereśni o 1.300 q.

... Mimo, że hodowla ryb w Polsce stoi na wysokim poziomie i posiada wszelkie dane do dalszego rozwoju — przywóz karpi wyniósł 1.450 q, sandaczy 2.200 q, i innych ryb słodkowodnych 4.000 q.

... Konserw rybnych i ryb marynowanych przywieźliśmy w r. b. 2.800 q., w roku poprzednim 1.900 q. Jak widzimy konsumcja konserw zagranicznych wzrasta.

Czas nad tem się zastanowić...

... Eksportujemy cebulę naszą do szeregu krajów europejskich.

... Niezależnie od tego istnieje w naszym bilansie handlowym wcale pokaźna pozycja przywozu cebuli.

... W okresie 8 miesięcy r. b. sprowadziliśmy cebuli 2.570 q.

... Oprócz cebuli w tymże samym okresie przywieźliśmy z zagranicy warzyw okopowych, świeżych 7.540 q, na sumę przeszło 100.000 złotych.

... Sprowadzamy z zagranicy grzyby, choć lasy nasze znacznie pod tym względem przedstawiają bogactwa

... 23.000 wydaliśmy w okresie styczeń — sierpień 1933 r. na przywóz mleka skondensowanego. Sprowadzanie do kraju rolniczego, obfitującego w bogactwa hodowlane — nabiału czy produktów od niego pochodzących jest anomalją gospodarczą.

...Wyroby naszych garbarni dorównywują wyrobom zagranicznym, a mimo to w okresie 8 miesięcy r. b. sprowadziliśmy skór lakierowanych wszelkich 674 q na sumę około 2-ch miljonów złotych.

... Chevreaux i gemzy na sumę 5.000.000 złotych.

... Skórek galanteryjnych i pasków do czapek i kapeluszy za 700.000 złotych

... Marmolad i powideł przywieźliśmy 310 q.

... Kompotów i soków z owoców i jabłek 267 q, t. j. więcej niż w roku poprzednim.

...Pozycje te szczególnie zestanowić powinny nasze panie gospodynie. Dwór i wieś polska pokryćby mogły niewątpliwie całkowite zapotrzebowanie rynku krajowego na te wytwory.

...Posiadając najlepszych gatunków szkło i porcelanę krajową przywieźliśmy z zagranicy w okresie 8 miesięcy 1933 r. około 500 q za około 300.000 złotych.

... Wyrobów fajansowych sprowadziliśmy w tymże okresie 120 q za około 200.000 złotych.

Oddaj coś winien.

Kolegów (żanki) zapraszamy do wypowiedzenia się na powyższy temat.

Redakcja.

Słuszność zasady spłacania społeczeństwu przez stypendystów swego zadłużenia, dzięki któremu to zadłużeniu młodzieniec został produktywnym członkiem społeczeństwa, jest tak oczywista, — że *zasada ta powinna być ustawowo wprowadzona w życie wszystkich instytucyj wychowawczych,* — ażeby z dobrodziejstwa prywatnych czy społecznych fundatorów korzystać mogły coraz to nowe pokolenia potrzebujących pomocy.

Biorący pomoc winien jest odwzajemnić się daniem pomocy bliźniemu. *Oddaj coś winien,* — powinno być dewizą wychowańców i stypendystów.

Jakiem czołem mogłaby instytucja wyciągać rękę o pomoc dla swoich nowych wychowańców do ludzi obcych, jeśliby dawni wychowańcy, dłużnicy instytucji, obojętnymi byli względem swej macierzy!

Miernikiem pracy wychowawczej danej instytucji z czasem powinien być procentowy stosunek spłaty dłużników zawodowego kształcenia, do sumy, wydanej przez instytucję na to ich zawodowe kształcenie.

Ryzyko przy rozdawaniu stypendjów wychowańcom ponosi jedynie tylko dający; jeśli opiekun-wychowawca, jeśli społeczeństwo źle umieści swój kapitał t. j. pracę i pieniądz, — jeśli chybi w wyborze zawodu dla wychowańca, — jeśli w wychowańca włoży niepomiernie duży kapitał, — jeśli nie potrafi wyrobić w nim poczucia obowiązku, — to dający, dobrodziej, straci. Dłużnik mu się nie wypłaci, bo nie będzie mógł lub nie będzie chciał.

Natomiast pożyczka celowo i praktycznie zużyta na dobre przygotowanie człowieka do życia, otrzymywana bez procentu, bez terminu płatności, a amortyzowana w zależności od stopnia zarobkowania i stanu zdrowia dłużnika, — jest w skutkach swych wielkiem dobrodziejstwem dla biorącego pomoc, — dla rodziny, jaką on sobie założy. Biedni rodzice lub opieka nietylko mogą ale powinni w imieniu dziecka czy młodzeńca starać się o takie dla niego na naukę zadłużenie, dając zań nawet (wrazie potrzeby) zobowiązanie, że dopilnują wychowańca, aby on w przyszłości spłatę sumiennie wykonywał.

Wierzycielowi - dobroczyńcy powinno z pomocą tutaj przyjść prawo, jeśliby dłużnik, obałamucony później nieuczciwem otoczeniem życia, nie chciał oddawać tego, co winien.

Ludzie o drażliwem sumieniu pytają, czy wolno na całe lata obarczać dziecko zobowiązaniami spłacania długów „zawodowego kształcenia“? Czy gorzka świadomość takiego na lat wiele zadłużenia nie będzie dlań jakgdyby garbem moralnym, przez pryzmat którego to pokrzywdzenia on, dłużnik, wchodząc w świat będzie już z pewnym żalem patrzał na życie, z pewną pretensją do społecznego ustroju, z poczuciem społecznej niesprawiedliwości wobec zamożnych kolegów, nie obarczonych od dziecka „smutnym losem sieroty“...

Rzecz prosta, dobrze byłoby, gdyby wszystkim dzieciom można było na koszt państwa dać takie wychowanie i wykształcenie, jakie zamożni rodzice mogą i powinni dać swoim dzieciom.

Niestety, to jest niemożliwością. Dobrze, gdybyśmy w wykonaniu nałożonych przez konstytucję obowiązków mogli dać *wszystkim* dzieciom dobrą szkołę powszechną. Dzisiaj i to jest ponad możność, ponad siły państwa i społeczeństwa.

Absolutnej sprawiedliwości pod względem możności kształcenia i wychowywania wszystkich dzieci niema. Dzieci i starsi to widzą. Widzą i godzić się z tem muszą, że dzisiaj i przez długie jeszcze lata

rozwoju naszej państwowości nauka ponad szkołę powszechną nie dla wszystkich jest i będzie dostępna.

Te więc dzieci, ta *młodzież, która uczy się wyżej, która ma dostęp do szkół dalszych, do szkół zawodowych,* dzięki którym do życia lepiej będzie przygotowaną, — ta młodzież powinna rozumieć, że ona już jest uprzywilejowaną przez życie wobec całej masy dziatwy i młodzieży.

Państwowe i społeczne wychowanie powinno wciąż wobec wychowańców mocno podkreślać to ich, wybrańców losu, uprzywilejowane stanowisko w stosunku do masy biedniejszych, — powinno ich pouczać i wpajać w nich od zarania, że z tej racji państwo i społeczeństwo ma prawo od nich więcej wymagać, — ma prawo na nich nakładać większe ciężary i obowiązki, niźli na ludzi, którzy ani szkół takich, ani takiego wychowania jak oni, przez życie uprzywilejowani, nie otrzymali.

Kto możność kształcenia się otrzymał od rodziców, winien jest święty swój dług wdzięczności spłacić rodzicom. Kto możność kształcenia się otrzymał od państwa czy społeczeństwa, ten spłatę dać winien państwu czy społeczeństwu.

Niema dotychczas prawa, które ustalałoby obowiązek wypłacania się społeczeństwu. Lukę tę w prawodawstwie zapełnić potrzeba jaknajrychlej. Ustawowo powinny *wszystkie* instytucje wychowawcze, państwowe, komunalne i społeczne, które dają fundusze na kształcenie i wychowanie, *dawać je w formie stypendjum zwrotnego,* — nie swobodnemu jednak uznaniu stypendystów pozostawiając te opłaty, ale określając je ustawowo jako podatek, jako dziesięcinę od zarobków miesięcznych, aż do czasu spłacenia ściśle ustalonego długu z każdym wychowańcem przy ostatecznym z nim obrachunku.

Recenzje.

W. Nowicki, A. Wrotniak, L. Batorowicz. Oddział I. Nauczanie łączne. Część I.

Książka podaje najnowszy sposób realizacji programu obowiązującego w oddz pierwszym szkoły powsz. Jest umiejętną próbą rozwiązania zagadnienia nauczania łącznego. Podaje wiele podejść do zagadnień omawianych w oddziale I szkół miejskich i wiejskich różnych stopni organizacyjnych, bez względu na używany elementarz. Zawiera dużo wierszy, powiastek, bajek, zabaw, piosenek oraz zagadek.

Dzięki tym walorom staje się nieodzowną pomocą w pracy na terenie I oddziału.

Cena zł. 3 gr. 50, z przesyłką zł. 3 gr. 80. Do nabycia w Administracji „Życia Szkolnego“ we Włocławku, P. K. O. 62.112 oraz w „Naszej Księgarni“ w Warszawie.

T. Sierzputowski i S. Klebanowski: Rachunki. Dla II klasy szkoły powszech- 1933. Str. 20 nlb. + 28. Zł. 0,70.

T. Sierzputowski i S. Klebanowski: Rachunki. Dla II klasy szkoły powszechnej. 1933. Str. 64. Zł. 1,—. Książnica — Atlas.

Obydwa podręczniki są ściśle przystosowane do nowego programu Min. W. R. i O. P. To przystosowanie dotyczy zarówno materjału nauczania, jako też i ducha programu. Przystosowanie podręczników do tendencyj programowych ujawnia się przedewszystkiem w doborze tematów do pogadanek rachunkowych, ćwiczeń i zagadnień.

Objętość obu książek, jako też i liczba ćwiczeń i zagadnień jest skrupulatnie przystosowana do rzeczywistych możliwości przerobienia danego materjału nauki, licząc się z pojemnością umysłową dziecka średnio uzdolnionego.

St. Tync i J. Gołąbek: Piękna nasza Polska cała. Czytanki polskie dla V klasy szkoły powszechnej. 1933. Str. 192. Zł. 1,90.

Zupełna zgodność z nowym programem nauczania,ześrodkowanie materjału czytankowego około Polski, jej życia współczesnego i przeszłego, a poniekąd i przyszłego, przepojenie książki duchem wychowawczym, obywatelskim i państwowym, staranie o jak największe przystosowanie materjału do psychiki, do zainteresowań i potrzeb młodzieży, dobranie takiego materjału, żeby przy jego pomocy mógł nauczyciel jak najlepiej spełnić zadania dydaktyczne nauki języka polskiego, oraz podział książki na cykle, który umożliwia stosowanie nowoczesnych systemów nauczania, jak np. system ośrodków nauczania, poniekąd system projektów, chociaż przytem zostawia nauczycielowi zupełną swobodę postępowania i wyboru lektury, oto zasady, któremi kierowali się autorzy przy układzie swej książki. Materjał został dobrany przedewszystkiem z dzieł pisarzy doby dzisiejszej, nie pominięto jednak także pisarzy z okresu poprzedniego, przyczem uwzględniono tych, których utwory odznaczają się szlachetną tendencją lub pięknym językiem. Pewna liczba czytanek zawiera niefrasobliwy, uczniowski humor, są też czytanki wzruszające, podnoszące ducha, budzące pewne pożądane uczucia podziwu lub czci dla wielkich ludzi, współczucia dla biednych i cierpiących, szacunku dla pracy ludzkiej, miłości względem rodziców. Nie brak bajek, legend podań. Są również powiastki, informacje o wynalazkach technicznych ostatniej doby, są robinsonady, są czytanki o sporcie, ćwiczeniach fizycznych, higjenie. Na podstawie czytanek krajoznawczych, mających formę jakby wędrówki po Polsce współczesnej, dzieci mogą poznać współczesne bogactwa i pracę polską oraz najważniejsze zabytki przeszłości. W czytankach historycznych podano obrazki z dziejów kultury dawnej Polski, jak i opowiadania o wielkich postaciach i wydarzeniach z przeszłości i współczesności.

Książnica — Atlas, Lwów — Warszawa.

John Bennet „Skowronek". Powieść dla młodzieży z czasów Szekspira. Książnica—Atlas 1933. Przekład St. Honeski.

Książka napisana żywo i barwnie, interesująca i wartościowa. Na tle historycznem z czasów Elżbiety przedstawia dzieje małego chłopaka, którego losy łączą się przygodnie z lasami aktorów w owych czasach. Powieść ta nie przynosi wiele materjału biograficznego o Williamie Szekspirze, co uzupełnia, w krótkiem streszczeniu przedmowa, informuje jednak o nim młodych czytelników, przedstawiając wielkiego dramaturga jako człowieka nie tylko obdarzonego genjuszem, lecz także nawskroś dobrego, kochającego naturę i ludzi. Przekład dobry.

S. Banach, W. Sierpiński, W. Stożek: Arytmetyka i Geometrja dla V klasy szkoły powsz. Książnica—Atlas, Lwów — Warszawa, 1933.

Nowy ten podręcznik, dostosowany ściśle do programu ministerjalnego, odznacza się wybitną łatwością i przejrzystością układu. Pisany w miarę możności w sposób elementarny, dostępny jest nawet dla słabszych uczniów, którzy mogą korzystać z niego bez, lub co najwyżej z minimalną pomocą nauczyciela. Dotyczy to głównie charakteru definicyj i twierdzeń, które są tak sformułowane, by ich uściślanie nie stawiało najmniejszych trudności. W myśl postulatów programu uwzględnia podręcznik tendencje korelacyjne z innemi przedmiotami, dając pokaźną ilość odpowiednich ćwiczeń. Rysunki objaśniające tekst, są nadzwyczaj starannie opracowane. Materjał podręcznika podany jest w takim zakresie, który praktycznie może i powinien być wyczerpany.

H. Gaertner i A. Passendorfer: Poradnik Gramatyczny. Najważniejsze prawidła i wskazówki gramatyczne z podaniem form, nastręczających wątpliwości, a ze szczególnem uwzględnieniem poprawnego wymawiania i stosunku mowy żywej do pisanej. Str. 254. Książnica—Atlas, Lwów—Warszawa 1933.

„Poradnik gramatyczny" jest zupełnie nowem, przełomowem zjawiskiem w dziedzinie literatury dydaktycznej. Jest to zwięzła, praktyczna, przystępna dla wszystkich encyklopedja najpotrzebniejszych wiadomości gramatycznych. Od używanych dziś podręczników szkolnych różni się zasadniczo, gdyż pomija wszelkie teoretyczne wywody, a podaje wyłącznie to, co może posłużyć do wyrobienia poczucia językowego, zgodnego z panującym zwyczajem i z wzorami najwybitniejszych pisarzy ostatnich dziesięcioleci. Podane tu prawidła gramatyczne można przyswajać sobie *przygodnie*, nie *obciążając niemi pamięci.* Kto przy każdej nastręczającej się sposobności przeczyta odpowiednie prawidło, chociażby tylko przelotnie, ten po upływie pewnego czasu nabędzie potrzebnych wiadomości gramatycznych bez żadnego wysiłku, bo prawie bezwiednie. Może więc umilkną wreszcie utyskiwania na nudne, męczące lekcje gramatyczne, gdyż „Poradnik" w znacznej mierze wyręczać będzie nauczyciela języka polskiego podczas nauki domowej i przy pisaniu zadań.

Dokładny, z pedantyczną dokładnością opracowany Skorowidz, obejmuje przeszło trzy tysiące pięćset odsyłaczy, umożliwia natychmiatowe wyszukanie wszystkich zamieszczonych w tej książce prawideł, wskazówek, form i zwrotów.

Z. Klemensiewicz: Pogadanki o języku polskim. Z obrazkami. Cz. I. Dla I i II kl. szkoły powszechnej. 1933. Str. 16. Zł. 0,40.

Z. Klemensiewicz: Język polski. Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla V klasy szkoły powszechnej. 1933. Str. 48. zł. 0,60.

Z. Klemensiewicz: Poradnik dla nauczyciela do podręcznika: Język polski. Dla V klasy szkoły powszechnej. 1933. str. 32. Zł. 0,80.

Podręczniki te zawierają przystosowany do nowego programu materjał gramatyczny. Pogadanki na I i II klasę szkoły powszechnej ujmują materjał za pośrednictwem obrazków, przy pomocy zagadek, szarad, wreszcie łatwych tekstów. Podręcznik dla klasy V szkoły powszechnej rozpada się na trzy części. Pierwsza to ćwiczenia, oparte o tekst, dostarczający uczniowi podstawy do spostrzeżeń gramatyczno-językowych, do których prowadzi go autor drogą pytań, zadań i t. p., zapewniających samodzielność pracy. W części drugiej są łatwo i przystępnie sformułowane wiadomości gramatyczne z owych ćwiczeń wynikające. Część trzecia zawiera zwięzły, alfabetycz-

nie uporządkowany przegląd wiadomości gramatycznych, które uczeń zgodnie z programem poznał w klasach poprzednich. Podręcznik dla ucznia będzie nietylko ważną pomocą jego pracy w szkole, ale nadewszystko niezawodnym poradnikiem w przygotowaniu domowem Do obu podręczników ucznia opracowane zostały metodyczne poradniki dla nauczyciela. Pomostem między ćwiczeniami a uogólniającemi wiadomościami podręcznika ucznia kl. V jest jego praca poznawcza. Tę pracę myślową zorganizować i skutecznie ją pokierować jest zadaniem nauczyciela. Pomocy w tym względzie chce mu dostarczyć poradnik. Zawiera on ogólne wytyczne, które zostawiają dużą swobodę szczegółowego zastosowania, albo znów szczegółowe rozwiązania, podane dla przykładu. Szło o to, żeby pomóc nauczycielowi, który tego potrzebuje nie krępując jednak jego samodzielności, pomysłowości, oryginalności. Ogólne założenia metodyczne rozwiązywania zagadnień gramatycznych w odnośnych klasach podano we wstępie poradnika metodycznego.

E. Claparède. Wychowanie funkcjonalne. (Bibljoteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych. T. XXII) Książnica Atlas, Lwów—Warszawa **1933.** *Na książkę tę złożyło* się szereg artykułów i odczytów autora, ogłoszonych w różnych miejscach. Łączy je jedną myśl przewodnią wyjaśnioną w obszernej przedmowie . Tą nicią łączącą jest pojmowanie życia psychicznego ze stanowiska funkcjonalnego, t. j. pod kątem widzenia roli odgrywanej przez każdy poszczególny proces w życiu jednostki. Stanowisko funkcjonalne pociąga za sobą wnioski pedagogiczne, charakterystyczne dla tendencyj wychowawczych ostatnich czasów.